



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de posgrado

TESIS DE DOCTORADO

Atención y automatismos en clases de educación artística y tecnológica
Un ensayo etnográfico sobre emancipación intelectual en una escuela secundaria
de la Ciudad de La Plata

Autor: Andrés García Albarido
Directora: Dra. Inés Dussel
Co-Directora: Dra. Myriam Southwell

Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP)
Mayo 2019

RESUMEN

Este trabajo describe algunos espacios curriculares de la educación artística y tecnológica de una escuela secundaria de la Ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires), en el contexto de los últimos años del Plan Conectar Igualdad (PCI). Durante dos años (2014-2015) se acompañaron tres clases distintas en las asignaturas de Música, Teatro, Artes Visuales y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, para investigar desde una perspectiva etnográfica la imbricación, el conflicto y la negociación áulica de las lógicas técnicas, administrativas y pedagógicas que caracterizan la vida escolar de jóvenes y adultos, ofreciendo un terreno para el ejercicio de cierta autonomía política e intelectual. Principalmente desde las ideas de Bernard Stiegler, se discuten los dichos y acciones de los informantes para describir el despliegue de un pensamiento 'soberano', una atencionalidad distintiva y una sociabilidad pedagógicamente propicia dentro del aula, en estrecha relación a la existencia de objetos materiales analógicos y digitales que actúan como exteriorizaciones técnicas de la conciencia, según el argumento del *pharmakon* digital y de la *gramatización* de los saberes-hacer, de los saberes-vivir y de los saberes teoréticos.

PALABRAS CLAVES: educación artística - medios digitales - etnografía educativa - automatismos - atención - emancipación intelectual - sociabilidad áulica

AGRADECIMIENTOS

A la educación pública, amparo de los pueblos. A Inés Dussel y Myriam Southwell, por darme la oportunidad de investigar a través de una beca doctoral del Conicet. A mis conocidos de la Escuela Secundaria N°64, por los divertidos momentos que pasamos juntos (¡espero estar a la altura!). A mis compañeros de la FBA, por las valiosas historias escolares que me regalaron. A todos mis maestros -los preparados, entusiastas y generosos- porque su consecuencia brinda ejemplo.

A Gloria y Diego, mis padres, por su acompañamiento a la distancia. A mis adorados gatitos platenses -Franela, Ron-Ron y Pimienta- por aligerar largas noches de insomnio y procesador de texto. A las hermosas personas que alegraron mi vida en la Provincia de Buenos Aires (¡se van conmigo!).

Agradezco de antemano al lector por su disposición a consentir el texto que aquí inicia. Dedico esta tesis a los que creen en la virtud de lo público y trabajan diariamente por lo colectivo.

INDICE

PRIMERA PARTE

CAPITULO I: Introducción	6
Una pregunta de investigación	6
El enfoque metodológico	9
Tres emergentes del terreno	12
La estructura del texto	15
NOTAS	17
 CAPITULO II: Contexto	 19
La hostilidad hacia lo público	19
Tácticas contra lo automático	22
Tecnologías del yo	26
Dulcísimo Maestro Facebook	32
Self Branding	37
Un proyecto anímico	39
NOTAS	43

SEGUNDA PARTE

CAPITULO III: Puertas adentro	50
El ingreso a la escuela	50
Muros, ventanas y escaleras	52
Un templo	55
Profanación	58
Los objetos, roles en el aula	63
Objetos de registro	67
Las netbooks	70
Objetos de designación	75
Pantallas, teclados y auriculares	83
NOTAS	86
 CAPITULO IV: Desde el pupitre	 90
La atención: movimiento y utilidad	90
La evaluación	93
Un parcial teórico	97
Concentrarse	103
Recordar	107
Entender y redactar	111
Oficios tradicionales	116
NOTAS	119

INDICE

CAPITULO V: Una versión del oficio docente	122
Oficio es germinar un azar	122
Oficio es <i>hacer</i>	126
Oficio es remecer y afectar	129
Oficio es elegir las batallas	132
Oficio es saber llegar a diciembre	134
Oficio es aprobar	137
NOTAS	142

TERCERA PARTE

CAPITULO VI: Diferencias	145
La 64, una escuela <i>tranqui</i>	145
<i>Los más plaga</i> (vanidad y glamour)	147
Diferente onda	149
Las otras escuelas (las <i>difíciles</i>)	152
La diferencia como padecimiento (1)	153
La diferencia como el deber de la transmisión (2)	155
La diferencia como un problema de preparación (3)	160
La diferencia como hospitalidad (4)	164
NOTAS	171

CAPITULO VII: La conversación	173
Convivencia y disciplina	173
Tras las palabras	176
Empatizar	178
Coquetear (un juego de aceptación y rechazo)	181
Escenificar	183
Manifestarse siempre	186
Prevalecer (el aula como foro y como habitación)	190
Debatir y argumentar	197
Leer, improvisar, declamar	203
NOTAS	211

CAPITULO VIII: Conclusiones	214
------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	230
---------------------	-----

ANEXOS	234
---------------	-----

PRIMERA PARTE

CAPITULO I

Introducción

Este texto se propone organizar una reflexión prolongada sobre el fenómeno político de la emancipación intelectual, que ha surgido luego de dos años de visitas semanales a razón de cuatro horas pedagógicas por semana, a clases de Música, Teatro, Artes Visuales y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), en una escuela secundaria del ‘cuadrado’ de la Ciudad de La Plata que participara del Programa Conectar Igualdad (PCI). El problema principal que esta reflexión se plantea es de orden pedagógico, y tiene que ver con pensar la potencia de la educación artística en la escuela secundaria pública, para constituir subjetividades críticas y reflexivas. El tema de investigación que aquí desarrollaremos puede ser descrito en torno a la idea de pensamiento crítico o autónomo. Ensayaremos esta idea en relación a lo artístico y tecnológico, a través de escenas escolares situadas, y considerando varias tradiciones filosóficas que abordan el problema de la atención y la subjetividad en términos políticos y socio-técnicos. En este sentido, las asignaturas visitadas brindarán un conjunto de escenas descriptivas disparadoras, que tanto nos servirán para discutir y re-examinar tópicos pedagógicos tradicionales, como para relevar fenómenos peculiares o emergentes.

Una pregunta de investigación

El entusiasmo por el problema de la emancipación intelectual procede de elementos biográficos. Son vivencias que no han quedado registradas en un diario de campo, las que invitan a relacionar dichos y prácticas del aula de artística con categorías filosóficas amplias, como la técnica, la autonomía, la subjetividad o la atención. El recorrido por espacios disímiles de la educación superior artística¹ me ha permitido observar diversas prácticas didácticas y pedagógicas, para plantear puentes entre algunas aulas universitarias y las aulas secundarias visitadas durante el terreno, instalando preguntas respecto del trabajo escolar y de las sociabilidades del aula, en cierta línea que pretende acompañar la idea central de ‘Privilegio’, la etnografía con que Shamus Khan describe una escuela de élite para enfatizar que la educación consiste menos en lo que se aprende en clases, y más en cómo se aprendió, de quién se aprendió y a quién se conoció durante el proceso.²

Escrita luego de pasar un año compartiendo cotidianamente con estudiantes de un instituto de élite, al que el mismo autor asistió durante su juventud, la etnografía resume en ‘tres lecciones’ los elementos que caracterizan la educación de privilegio. La primera lección estipula que las jerarquías intra-élites ‘no constituyen un techo, sino una escalera’, es decir, son recursos de movilidad y no fronteras constrictivas; la segunda lección se centra en la importancia de la acumulación de experiencia entre los jóvenes de élite, cuyo discurso plantea un fuerte componente meritocrático, valorando aquello que ‘se ha hecho’ por encima de ‘quién se es’ (en este punto, el autor remarca la inadecuación entre los

discursos meritocráticos y las prácticas cotidianas de estos jóvenes, identificándole con una forma de encubrir los privilegios de cuna). La tercera lección nos interesa especialmente, pues halla en el ‘carácter’ un criterio de jerarquía intra-élite y una capacidad para aprovechar los frutos culturales de una sociedad dispuesta para los jóvenes ricos. Kahn señala que el privilegio significa desenvolverse y estar a gusto -‘being at ease’- sin importar el contexto del que se participe. Textualmente:

‘Lo que los estudiantes cultivan, es un sentido de cómo desenvolverse, y en lo medular, la práctica del privilegio es la comodidad: es sentirse cómodo en casi cualquier situación social. En clases, se les pide pensar sobre Beowulf y sobre Tiburón. Fuera de clases escuchan música clásica y Hip-hop. En vez de movilizar lo que podríamos definir como ‘saberes de élite’ para distinguirse del resto -poesía épica, bellas artes y música, una educación ‘clásica’- la nueva élite aprende esto y todo lo demás. Abrazando una sociedad abierta, despliega una suerte de igualitarismo radical en sus gustos. El privilegio no es un intento de construir fronteras en torno al conocimiento y protegerle como un recurso. En cambio, los estudiantes se muestran omnívoros. Irónicamente, la exclusividad marca a los perdedores en la jerárquica sociedad abierta. Desde este punto de vista, la desigualdad no se explica por las prácticas de la élite, sino por el lesivo carácter del desaventajado: sus exclusivos pero limitados gustos, saberes o disposiciones, significan que ha desaprovechado los frutos de nuestro mundo abierto nuevamente’.³

Puede ser interesante pensar la educación secundaria pública, sus sentidos, sus objetos y sus conversaciones, desde la potencia política del mentado privilegio: el carácter omnívoro de estos ‘indígenas de la cultura erudita’, su capacidad de apropiarse y digerirlo todo, su dimensión expansiva, que reclama comodidad en toda situación. Algo parecido a esa potencia política pude observar personalmente en la Universidad de Quilmes, donde varios de mis jóvenes compañeros, procedentes de escuelas técnicas del conurbano y compaginando sus estudios con trabajos de media jornada, se apropiaban en ‘sentido inverso’ de objetos musicales, artísticos, teóricos y tecnológicos tradicionalmente asociados a un conocimiento de élite, desplegando su propio ‘gatopardismo’ y declinando toda frontera disciplinaria o protocolar.⁴

Más allá de su heterogénea producción cultural (a veces estereotipada) y de la instrucción propiamente científica que el uso del software posibilitaba, interesa destacar la aparición de una relación de autonomía de los estudiantes para con los objetos del saber. Era notable el tiempo amoroso que mis jóvenes compañeros dedicaban a esa combinación de arte y ciencia, para conformar una práctica diletante que pocos años atrás era pasatiempo exclusivo de una clase demasiado acomodada, o constituía investigación artesanal de trabajadores profesionales de la industria (sonidistas, fotógrafos, ilustradores, animadores, etc.). En cierto modo, los problemas de la práctica y la exploración de la tecnología artística ejercitaban una autonomía y una autodidaxia, que excedía la disciplina o el ámbito específico de saber.

En Bernal veía movilizados ciertos valores pedagógicos políticamente relevantes: el más evidente, el de una auto-expresión, que a través de la apropiación de tecnologías creadas y utilizadas por la industria, reiteraba con insistencia la composición y los motivos de la producción cultural industrial (al igual que el arte escolar que luego conocí). Por otra parte, aparecía el valor de la participación del estudiante en las dinámicas contributivas que vehiculizan la apropiación social de las tecnologías y la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, el mayor valor pedagógico a observar se daba en una relación individual, duradera, conceptual (lingüística) y amorosa con los objetos de trabajo y exploración, que demandaba instancias autónomas de investigación ‘en línea’, comportando ejercicios concentrados de lectura y escritura a objeto de aprovechar las reglas explícitas y ocultas con que funciona la web y sus buscadores. Me parecía notable, por ejemplo, la participación en foros anglófonos de chicos que sin conocer el idioma, se las ingeniaban para buscar información superlativamente específica, a partir de una orientación laxa y sólo sugerida de parte del docente. En momentos en que yo recién conocía el ‘Maestro Ignorante’, lo anterior tendía puentes al experimento de Jacotot, quien había fijado en la cifra del objeto libro (en sus equivalencias, en su traducción), la afirmación de la igualdad de las inteligencias de aquellos estudiantes que, a fuerza de tesón y lógica, debían buscar en él y sólo en él, toda respuesta necesaria.

Para estos artistas-técnicos que recién pisaban los veinte, el tiempo dedicado al objeto no era sólo aquel de su manipulación artística o compositiva, sino el de la participación de un campo de saber a través de un uso intensivo del lenguaje escrito. Este fenómeno relativo a la educación superior artística de jóvenes propiamente ‘entusiastas’, venía a defender la vigencia de la fórmula kantiana de la emancipación como una capacidad efectiva de lecto-escritura, y sugería una vía de confrontar la nueva fase de proletarización del capitalismo: la expropiación de los saberes teóricos, que según Stiegler, radicaliza aquella de los saberes-hacer y saberes-vivir. Nos abocaremos ampliamente a esta cuestiones más adelante. Por ahora interesa pensar si la disposición a relacionarse cómodamente con los objetos culturales -aquella prestancia que Khan observaba en la educación del Saint Paul- no aparejaba una apropiación política y cultural, tanto como un ejercicio arduo y constante de las facultades intelectuales, esfuerzo que también acude a una idea de autonomía política.

Mediante la aceptación, la persistencia o el arrojo ante objetos rugosos, difíciles u hostiles, los artistas-técnicos de la UNQ discriminaban la hojarasca de lo medular en sus pesquisas particulares, pero al mismo tiempo creaban y ejercitaban una atención y un pensamiento distintivo a largo plazo. Hacían más tupido y resistente el ‘punto de un tejido’, según la metáfora atencional de Stiegler que trabajaremos. Me pregunto si la apropiación del foro angloparlante no remeda, para bien, cierta actitud expansiva con que las élites fagocitan la cultura de un mundo dispuesto para ellas. Inversamente, me pregunto si una actitud tímida respecto a determinados objetos culturales no es capaz de embotar la inteligencia de un sujeto político. Me pregunto si acaso, la investigación sobre un objeto y su mundo cultural -individual y alfabética en un sentido muy tradicional- no plantea una vía de emancipación

intelectual en el ejercicio autónomo de pensamiento. ¿No es ésto lo que la mayoría de los docentes dicen procurar a diario en las aulas de las escuelas secundarias? Contra la idea de que la 'igualdad de las inteligencias' no puede constituir un método, ni mucho menos organizar la educación pública, me interesa ensayar sobre la emancipación intelectual, la pedagogía, el arte y la tecnología. Pretendo que esta cuestión necesariamente amplia, transversal y deslindada, constituya el 'hilo rojo' de mi trabajo.

El enfoque metodológico

Esta investigación procuró elaborar conocimiento empírico a través de una perspectiva de carácter etnográfico. Autoridad insoslayable de la etnografía educativa en español, Elsie Rockwell señala que 'la etnografía opta por abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos, en los que es posible acercarse a las visciditudes de la vida cotidiana y a los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar'.⁵ No existe una única forma de hacer etnografía. La autora inicia 'La experiencia etnográfica', resumiendo los vaivenes de la perspectiva etnográfica: 'ha debido sortear la demanda positivista de presentar pruebas de contabilidad y de validez para ser aceptada como forma legítima de investigación; se ha enfrentado a la exigencia racionalista de dejar de ser "mera descripción" y a los cuestionamientos de diferentes escuelas filosóficas y epistemológicas; se ha practicado como un género literario admisible en el mundo de la investigación; se ha puesto a las órdenes de la intencionalidad prescriptiva de la pedagogía y se ha utilizado como método para la formación docente; en algunos lugares se la ha confundido con la tradición de investigación participativa'.⁶

La autora señala que la etnografía ha configurado una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, y la defiende como herramienta valiosa para estudiar procesos educativos difíciles de abordar por otras vías. Su definición de la etnografía en tanto 'práctica' es relevante, pues no debe confundirse con un método. La etnografía constituye un enfoque o una perspectiva: 'algo que empalma el método y la teoría, sin agotar los problemas de uno ni de otro'. La etnografía refiere tanto al proceso de la investigación de campo como a su producto, habitualmente, una monografía descriptiva. Rockwell estipula ciertas 'constantes' de la práctica etnográfica: la documentación de una realidad social, o en otras palabras, el dejar registro o testimonio; la escritura de un tipo de texto peculiar que integra lo descriptivo y lo teórico en un trabajo analítico; la necesidad de un trabajo de campo prolongado, de interacciones personales y cotidianas que tornen borrosa la distinción entre 'recolección de los datos' y análisis; la atención a los significados como 'visión de los nativos' (según Malinowski) o como 'conocimiento local' (según Gertz).⁷ La distinción gertziana del conocimiento local es recuperada por la autora a propósito del trabajo docente, como una relación entre la biografía particular del maestro y la historia social e institucional que le toca vivir. En este sentido, los saberes de la práctica docente no son exclusivos de la escuela, aun cuando la escolarización progresiva de las sociedades ha contribuido a ello.

Rockwell señala que la etnografía construye un tipo especial de conocimiento, descubriendo y relevando vínculos y sentidos dentro de espacios específicos de lo social. En cierta manera, es cercana al periodismo y a la literatura, por lo que no posee garantías de validez u objetividad, y está sujeta a los géneros que la caracterizan: la tesis, el ensayo y la monografía. La experiencia de campo es crucial, pero la etnografía sólo se completa con la producción de representaciones textuales de la realidad estudiada: la narración y descripción cuidadosamente seleccionada y elaborada por la persona que ‘estuvo allí’ para apoyar un argumento de fondo. El resultado, si bien describe prácticas y saberes locales, también responde a un campo de investigación que se hace preguntas y pide explicaciones, por tentativas que estas sean. El producto del trabajo debe ser público y estar sujeto a contestación, tanto por parte de académicos como por los habitantes de la localidad estudiada, e idealmente, debe integrar la dimensión histórica y reconocer el carácter situado y fechado de los procesos que se abordan.⁸

Del encuadre flexible que la etnografía ofrece, interesa relevar principalmente las categorías encadenadas de ‘encuentro’ y ‘transformación’. Para Rockwell, la experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. La transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practican, y es el testimonio de que ha ocurrido un encuentro. Por ello, el etnógrafo debe centrarse en la comprensión y evitar posiciones rígidas, al tiempo que es sensible hacia las maneras de interrogar y de participar en los procesos locales o comunitarios. Para la autora, es la transformación profunda de los marcos de percepción, de interpretación y de comprensión de la localidad en la que se realizó el estudio, la que da sentido a un largo trabajo de campo y análisis cualitativo. El etnógrafo no va al campo para confirmar lo que ya creía sino para construir nuevas miradas sobre realidades ajenas o familiares.⁹

Las ideas de encuentro y transformación llevan al investigador a cuestionarse y conocerse. En este sentido, la etnografía genera conocimiento sobre el propio observador y en la medida en que éste los plasma en la escritura, su práctica etnográfica emparenta con la idea de auto-etnografía. Carolyn Ellis, Tony Adams y Arthur Bochner definen la autoetnografía como un ‘enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) la experiencia personal (auto) con el fin de comprender la experiencia cultural (etno)’.¹⁰ Según los autores, se trata una aproximación que desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, a la vez que considera a la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente. El enfoque supone reconocer y dar lugar a la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en su trabajo, en lugar de ocultar estas cuestiones o pretender que no existen. De ese modo, el tipo de personas que decimos ser o la forma en que los demás nos perciben, impacta en las interpretaciones sobre aquello que estudiamos. En un espectro que va desde la ‘etnografía reflexiva’ que describe la transformación del investigador, a la ‘narrativa personal’ que se centra en la propia vida personal como fenómeno central, la autoetnografía constituye una forma de construcción de conocimiento especialmente

controvertida si no tiende puentes a la literatura académica más tradicional, o si justifica la escritura sólo desde un sentido terapeutico, egoísta o altruista.

Resulta interesante el criterio de ‘generalización’ que los autores proponen, que busca en la conexión entre la interpretación etnográfica y la historia de vida del autor, una resonancia con las historias de vida de los lectores, capaz de enriquecer el poder interpretativo de las situaciones descritas: ‘Los lectores proporcionan una validación mediante la comparación de su vida a la nuestra, pensando en cómo nuestras vidas son similares y diferentes, y las razones por las cuales eso es así, y por la sensación de que las historias les han informado de personas o vidas que les son desconocidas’.¹¹ El artículo compendia las críticas a la perspectiva, que le desestiman como insuficientemente rigurosa en lo teórico y analítico, o como demasiado estética, emocional y terapéutica. Se alega que los auto-etnógrafos son solipsistas, egocéntricos, narcicistas y que hacen poco trabajo de campo, incumpliendo las obligaciones académicas de formular hipótesis, analizar y teorizar. Desde las antípodas, la autoetnografía es desestimada por las normas de la escritura autobiográfica, como poco estética o poco literaria: no resulta suficientemente artística e imaginativa por tratar de lograr legitimidad científica. No obstante, para los autores estas críticas posicionan erróneamente el arte y la ciencia en un desacuerdo entre sí y, precisamente, la autoetnografía busca corregir esa oposición interrumpiendo ‘el binario’ de la ciencia y el arte: ‘uno puede escribir de una manera estéticamente atractiva sin citar ficción o estar educado como un estudioso de la literatura o la performance. Las preguntas más importantes de los autoetnógrafos son: ¿Quién lee nuestro trabajo?, ¿Cómo se ve afectado por él? y ¿Cómo continúa la conversación? Por otra parte, en un mundo de diferencia (metodológica), a los autoetnógrafos les resulta inútil debatir si la autoetnografía es un proceso o producto válido de investigación’.¹²

En este sentido, la autoetnografía plantea la imposible tarea de hacerlo todo bien. La investigación auto-etnográfica puede ser rigurosa, teórica y analítica, a la vez que emocional, terapéutica e inclusiva de los fenómenos sociales y personales. Puede ser escrita y representada en formas sugerentes y estéticas. No obstante, requerirá de lectores dispuestos y capaces de abrirse a la experiencia. La importancia de la sensibilidad y la paciencia del lector para lidiar con otros tipos de escrituras es un tema gravitante. En torno a la discusión específica entre auto-etnógrafos, Norman Denzin describe en términos de un ‘deja-vu’, la crítica a los confusos géneros que abarcativamente otros autores han denominado ‘Prácticas Analíticas Creativas’ -CAP, por su sigla en inglés- que incluyen las historias de ficción, la poesía, los textos performativos, polivocales, el teatro del lector, las lecturas sensibles, los aforismos, la comedia y sátira, las presentaciones visuales, las alegorías, la conversación, las historias en capas, los géneros mixtos, la no ficción creativa, los misterios, las memorias, las historias personales, y la crítica cultural. Norman Denzin aboga por una versión ‘reflexiva’ de la auto-etnografía y se enfrenta a lo que considera una versión ‘analítica’: centrada alrededor de la figura de Leon Anderson, y fuertemente ligada al interaccionismo simbólico de una

primera y segunda escuela de Chicago, de la que se pretendería heredera. Para Denzin, la auto-etnografía analítica buscaría prescindir del postestructuralismo ‘fundante’ de las ciencias sociales de los últimos 30 años, y desocuparse de la crisis de representación y legitimidad de la praxis etnográfica.

Oponiéndose a la caricaturización de la autoetnografía reflexiva como ‘textos desordenados y vulnerables que te hacen llorar’, Denzin escribe: ‘La etnografía no es una práctica inocente. Nuestras prácticas de investigación son performativas, pedagógicas y políticas. A través de nuestra escritura y nuestra charla, promulgamos el mundo que estudiamos. Estas actuaciones son desordenadas y pedagógicas. Ellas enseñan a nuestros lectores acerca de este mundo y cómo nos ven. Lo pedagógico es siempre moral y político; promulgando una forma de ver y de ser, cuestiona, concursa, o hace suyas las formas hegemónicas oficiales de ver y representar el otro. La pedagogía crítica, plegada en y a través de la (auto)etnografía performativa intenta desarticular y deconstruir estas prácticas culturales y metodológicas performativamente en el nombre de una "sociedad más justa, democrática e igualitaria" (Kincheloe y McLaren, 2000: 285). Quiero una nueva tradición de investigación cualitativa focalizada en temas que provienen de este compromiso. Es el momento de cerrar la puerta de la Escuela de Chicago y todas sus variantes’.¹³

Es interesante esta nueva tradición académica, que reorienta la escritura a lo pedagógico, a lo normativo o a lo moral, y escapa a la ficción de una descripción cabal, neutra y fiable. Es evidente que un texto que conlleva cierto grado de autoreferencia corre el riesgo de tornarse superfluo o ingenuo al momento de comunicar una ‘realidad’, no obstante, es imposible abrazar una idea de encuentro y transformación -del campo al lector- sin producir conocimiento sobre uno mismo, y hasta cierto punto, sin hacerlo patente. Sin identificarnos por completo con esta nueva tradición, evitaremos desde ya una escritura etnográfica alisada, redonda o hiper-congruente. Haremos nuestra la caracterización que Sheryl Turkle recoge de uno de sus maestros, que describe la sociología y la antropología como ‘oficios de la charla’.¹⁴ En el espíritu de exponer la idiosincracia de la representación textual que acá inicia, puede resultar interesante sincerar los vacíos, las ausencias, los supuestos caídos, o las expectativas defraudadas durante el terreno, para enumerar ‘con el diario del lunes’ los desvíos emprendidos desde el diseño original de la investigación, al trabajo de campo y a la escritura.

Tres emergentes del terreno

Las escenas escolares que revisaremos en este trabajo, proceden de las aulas de una escuela secundaria del ‘cuadrado’ (o rombo) de la Ciudad de La Plata, en el marco-país que ofrecen los últimos dos años del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Los años 2014 y 2015 plantean un periodo de relativa consolidación del Plan Conectar Igualdad, cuestión que se manifiesta no sólo a través del

volumen de máquinas entregadas, el número de docentes capacitados, o la disponibilidad de recursos didácticos en línea, sino también en el gran interés académico sobre la iniciativa gubernamental.

De la vida académica que inicié a partir del 2013, cuando fuera aceptado en el doctorado en Ciencias de la Educación, recuerdo algunos compañeros -estudiantes de posgrado en la UNLP- que compartían conmigo cursos y seminarios, mientras investigaban cuestiones relativas al PCI en escuelas secundarias del país. Varios de ellos sostenían temáticas de investigación muy parecidas a las mías y todos nos proponíamos investigar el PCI en un sentido ‘amplio’, es decir, soslayando una ‘evaluación’ del programa, para trabajar en las posibles transformaciones que las netbooks desencadenarían sobre las gramáticas escolares o sobre las fronteras ya permeadas de la escuela. La iniciativa gubernamental concentraba una serie de expectativas que superaban por mucho la reducción de una brecha de acceso a la tecnología y se le imputaba una capacidad de desencadenar transformaciones profundas en la educación e incluso en algunas áreas de la economía industrial y de servicios.

Por más que defendiera singularidad y relevancia desde una circunscripción al espacio disciplinario específico de la educación artística, pienso que el proyecto de investigación que origina este trabajo resumía buena parte de los problemas que otros investigadores en formación también querían estudiar. Revisando el proyecto doctoral y el plan de trabajo aceptado y financiado por Conicet, puedo describir su objetivo general como un gran supuesto defraudado durante el terreno. He aquí un primer emergente del trabajo de campo. Me proponía explorar y describir la *integración* de los nuevos medios digitales y de las tecnologías de la información y comunicación en una escuela secundaria de La Plata, para indagar las *transformaciones* del espacio escolar. No obstante, ingresando al aula comprobé que los docentes y estudiantes continuaban haciendo casi las mismas cosas, que bien conocía de mi propia infancia y adolescencia. Las netbooks no aparecían más que a razón de 2 o 3 por clase. Los docentes las sub-utilizaban en sus guiones, simplemente porque nunca estaban allí para participar de las clases.

¿Cómo podría escribir una monografía hiper-descriptiva sobre prácticas novedosas que no aparecían en las aulas visitadas?, por otro lado ¿cómo podría haberlo sabido de antemano? La constatación de ese aparente ‘vacío’ -o dicho en forma cruda: la cancelación del principal argumento para justificar mi presencia en las aulas del Conectar Igualdad- fue quizás la mayor razón para desplazar mi perspectiva desde un transitado consenso teórico y empírico, vinculado a la sociología de la educación y a los estudios sobre cultura digital en el mundo anglosajón (Jenkins, Ito, Setfon-Green, Weber y Mitchell, Turkle), hacia un problema pedagógico mejor perfilado desde la filosofía post-estructuralista, relacionado con cierta idea de ‘trabajo escolar’ y con el problema de los usos políticos de la atención.

Otros investigadores en formación también apostaban a cierta transformación de las prácticas didácticas. Sus proyectos de investigación sobre el PCI diferían poco del mío en cuanto a sus marcos teóricos y estados del arte. Contextualizábamos nuestras problemáticas principalmente a partir de la sociología, aludiendo a un espíritu de época todavía vigente, de crisis, desmembramiento o apatía, que se caracteriza razonablemente argumentando el ‘declive’ de la institución escolar, la ‘diseminación y descentramiento’ de los saberes, la ‘fusión’ de consumo y producción en el prosumo, y la ‘liquidez’ de los vínculos y representaciones que articulan y cohesionan lo social. Contra una idea ingenua de alfabetización tecnológica, mi proyecto señalaba que las culturas digitales, sus artefactos y sus prácticas, no debían ser considerados recursos neutros y que, por el contrario, debíamos indagar las tensiones que éstas introducían, por un lado, como un problema didáctico, relativo al aula y al currículo, y por otro, como un problema socio-cultural relacionado a las fronteras de la escuela, a la cultura escolar y ciudadana, y al problema de las múltiples alfabetizaciones, de cara a una creciente apropiación política e industrial de la actividad y de la producción del consumidor.

Aunque resultaba apropiado ante el formato administrativo requerido por las instituciones que me aceptaban, la organización del trabajo a través de dos dimensiones diferenciadas se mostró incapaz de operacionalizar las preguntas algo inespecíficas que empezaban a surgir de la observación en terreno, y que se orientaban mejor hacia la preocupación por lo escolar como fenómeno emancipatorio, ciudadano o político. Aquí entonces un segundo emergente: tuve que arribar al aula para entender desde las propias prácticas de los docentes, cómo su artesanía consistía en prácticas complejas: un oficio que dispone un guión, que integra didáctica y pedagogía, y que exhibe la propia relación de amor para con los objetos culturales, para solicitar directa o indirectamente el ejercicio de las facultades de los alumnos.¹⁵ Con mi ingenuidad a cuestas descubrí la centralidad del ejercicio escolar de pensamiento y voluntad, para una consideración de la escuela pública como posible trinchera contra los automatismos de las industrias culturales y su apropiación rentable de la atención del usuario. En la medida en que la propia escuela es una tecnología de poder ‘blando’ y como tal posee el doble filo de toda técnica –o en palabras de Stiegler, de todo *pharmakon*– da muestra de mi propia ignorancia, haber pensado posible una distinción entre el adentro y el afuera de la escuela, así como entre un problema puramente didáctico y otro político-pedagógico. No obstante, fue esa confusión la que permitió pensar los vínculos entre una y otra cosa, para reflexionar sobre prácticas áulicas sumamente concretas, en términos de sus consecuencias para lo público.

Cierta idea iluminista que entiende la educación como forja de la autonomía del pensamiento empapa este trabajo. Es algo riesgoso, porque puede resultar muy discutible intentar el aterrizaje empírico de algunas categorías del idealismo alemán. No obstante, la idea del esfuerzo y de una forja del pensamiento fue persistente y poderosa en las nociones de mis principales informantes: los docentes visitados durante casi dos años de presencia en el aula. Tanto por afinidad teórica como por un prolongado *estar ahí*, el tema central de esta investigación devino orientado por una idea de

emancipación y un criterio de soberanía sobre la propia atención, que reconozco sumamente anclados a categorías kantianas, desde que la crítica estético-política y la pedagogía que reproduciré en lo bibliográfico reparan constantemente en la necesidad de una ‘distancia’ a los objetos, para prevenir, hacer consciente o instrumentalizar a favor del sujeto, aquella seducción (captura, afección, interés, fruición, *aísthesis*) de la que éstos son capaces.¹⁶

Finalmente, podemos señalar un tercer emergente (y su consecuente desvío) a partir del rechazo a la excepcionalidad de la educación artística, como vía privilegiada de emancipación sensorial e intelectual. Tal era el principal argumento para defender la relevancia de una observación cualitativa centrada en sus espacios áulicos y curriculares, pero la excepcionalidad del objeto artístico que mi proyecto abrazaba era demasiado endeble y quizás encubriera una defensa gremial de mi ego y biografía. Yo argumentaba una serie de razones que hacían de los objetos artísticos excelentes oportunidades para ‘educar’ el pensamiento. La más oportuna de mencionar es la capacidad compositiva que puede desarrollar un sujeto, en un entendido amplio de la composición como el dominio y el ejercicio de diversas lecto-escrituras, que al desplegar múltiples sintaxis o gramáticas crean algo más importante: una técnica de sí.

Si bien todavía pienso que esa y otras razones hacen de los objetos artísticos excelentes oportunidades intelectuales, hoy descreo de la excepcionalidad del arte para habilitar una experiencia educativa ‘superior’. Al contrario, pienso que todos los objetos de conocimiento tienen el poder de suscitar pasiones y voluntades, y que todos son capaces de instruir sobre el mundo, al tiempo que afirman y ejercitan la autonomía del pensamiento. Todo objeto de conocimiento puede ejercitar una soberanía, en la medida en que consolida la práctica de un ejercicio, una autodidaxia o una autoconstrucción. Arribo torpemente a esta idea vetusta y venerable luego de pasar un largo tiempo en las aulas de la secundaria N°64, en las aulas universitarias de la FBA y, sobre todo, en las aulas de la Universidad Nacional de Quilmes.

La estructura del texto

A pesar de la perspectiva etnográfica que este trabajo procura, su representación no busca trasplantar al texto la aproximación inductiva del trabajo en terreno. Por el contrario, la escritura despliega una suerte de ‘zoom-in’ que arranca de cuestiones amplias y estructurales para bosquejar su imbricación con fenómenos específicos, locales y subjetivos. Se trata de una estrategia formal de representación etnográfica en un estilo más ensayístico, orientado a sostener durante todo el escrito un anclaje teórico y una discusión respecto del papel político de la escuela en la construcción subjetiva de lo público. Dada la apuesta, el lector se encontrará con estrategias narrativas que podrían resultar poco habituales (como postergar la presentación de los personajes de la escuela a la tercera parte de la tesis). Para hacer la lectura más amigable, se han incluido como anexos un cuadro de referencia respecto de

los docentes y alumnos involucrados en las cuatro asignaturas visitadas, y la completa bitácora de actividades áulicas desarrolladas durante los dos años de observación. Tales apéndices están destinados a facilitar la cronología y la coherencia de algunas escenas del campo, que han sido seleccionadas, editadas y presentadas principalmente para conducir un argumento central, mientras describen dichos, actores y territorio.

El texto general se divide en tres partes. La primera parte consta de éste y otro capítulo destinados a presentar elementos metodológicos y teóricos que permiten contextualizar apropiadamente la investigación. El segundo capítulo es, a la vez, una aproximación teórica y una descripción del contexto político y tecnológico global en que la escuela pública se desenvuelve. La idea del capítulo es discutir algunos desafíos contemporáneos a la escuela y relevar la posibilidad de establecer tácticas de resistencia ante las tecnologías de gobernabilidad del capitalismo cognitivo y financiero.

La segunda parte de la tesis da inicio al análisis del diario de campo e introduce paulatinamente los dichos y las historias de los informantes, para pensar lo escolar como un dispositivo de subjetivación y un terreno de ejercitación del pensamiento. La sección consta de tres capítulos que reflexionan las escenas transcritas enfatizando los elementos estructurales, institucionales u organizacionales del dispositivo escolar frente a la temporalidad subjetiva de los actores. El tercer capítulo describe la escuela visitada y la analiza en términos de un dispositivo material de subjetivación. Así mismo, describe la contribución de los diversos objetos que participan del aula para la constitución de un regimen atencional. El cuarto capítulo ensaya una idea de trabajo escolar, describiendo las actividades transversales a las materias visitadas y dicutiéndolas en términos del ejercicio atencional e intelectual que habilitan. El quinto capítulo aglutina varios de los conceptos anteriores, para relevar algunas dimensiones del oficio de alumno y docente a partir de los dichos de los propios informantes.

La tercera parte de la tesis procura describir la constitución de identidades y sociabilidades concretas en los espacios de interacción cotidiana de los informantes. La sección consta de tres capítulos: el sexto reproduce la percepción de los actores sobre su propia escuela, releva la coexistencia de diferentes estéticas y éticas al interior del aula, y sistematiza algunas modalidades del vínculo docente para con las diversas alteridades que enfrentan en su trabajo. El séptimo se aboca a los intercambios verbales entre los informantes y discute las frecuencias y los distintos tonos de conversación en el aula, para describir la disputa o el refuerzo de la autoridad docente, el clima micro-político del aula, y la aparición o cancelación de discusiones argumentativas entre los actores. Por último, el octavo capítulo resume a modo de cierre, los argumentos más relevantes expuestos durante la tesis y los sistematiza para proponer nuevas preguntas.

NOTAS

¹ Desde el 2009 hasta el 20016 transité como alumno las aulas de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, y de la Universidad Nacional de Quilmes, compartiendo con estudiantes de música y de otras disciplinas artísticas, de variadas edades y extracción social. Durante esos años completé una Licenciatura en Dirección Coral en el primer plantel, y una Diplomatura en Música y Tecnología en el segundo. Hago patente esta cuestión insoslayable, porque forma parte fundamental de mi lugar de enunciación. Todo ese tiempo de estudio en artes y tecnologías digitales forma parte esencial de mi experiencia etnográfica, y -como se verá en seguida- ha sido determinante para matizar cierta consideración mecánica de la reproducción escolar del capital cultural.

² Sociólogo norteamericano de origen pakistaní, Khan sostiene que la investigación social sobre la diversidad de las élites políticas, culturales y económicas, ha tenido cierto auge durante la última década. Desde la investigación de la educación, aboga por entender cómo el accionar de las élites -heterogéneas y no siempre articuladas- se vincula al capitalismo global, 'en circunstancias en que ellas no actúan necesariamente como capitalistas, ni lo hacen en el interés del capitalismo, sino asumiendo cierto 'gatopardismo' en su lucha por perpetuarse'. Khan, S, et al. (2018) Theoretical and Methodological Pathways for Research on Elites. *Socio-Economic Review*, Vol. 16, No 2. pp.225-249. Khan ha investigado el valor estamentario de la educación en la reproducción de las élites norteamericanas, enfatizando sagazmente cómo el incremento en la colegiatura de la educación privada creció desde los años '80 al doble que la inflación de la época, en un contexto de desigualdad creciente originado ya en los '70. Khan define la educación de las élites en una forma algo redundante: es aquella educación 'capaz de disponer de un enorme acceso, a los recursos que resultan trascendentales para las élites'. Este criterio es, por supuesto, una cuestión cambiante, pero siempre ha de incluir 'un capital académico, la conexión social a las principales familias e instituciones de poder, y la capacidad de direccionar y transferir cultura, recursos económicos y humanos'. Khan, S. (2016) The Education of Elites in the United States, *L'Année sociologique* 2016/1 (Vol. 66). pp.171-192.

³ Khan, S. (2011) *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, New Jersey. Princeton University Press. p.15-17.

⁴ Como tecnicatura intermedia de la licenciaturas en Composición con Medios Electroacústicos, la Diplomatura impartía materias musicales iniciales y -en mi opinión- se ocupaba más y mejor de enseñar los aspectos teóricos y prácticos para la manipulación del software y del hardware. Muchos de sus docentes -primeros licenciados de la novel carrera de Composición con Medios Electroacústicos, abierta en épocas del menemismo- señalaban con orgullo ser egresados de escuelas técnicas y primera generación universitaria de sus familias. Intrincadas cuestiones acústicas y ópticas se enseñaban principalmente a través del uso de interfaces y lenguajes de programación, en aplicaciones capaces de modelar y componer el espacio, la luz, el color o el sonido (Processing, Pure Data, Super Collider, otros). Las materias informáticas eran especialmente interesantes por la producción cultural que habilitaban. En los trabajos prácticos se mezclaban cuestiones altamente técnicas con prácticas de vanguardia de la música académica, que los estudiantes absorbíamos y reproducíamos aún si el grado de abstracción de los modelos nos abrumaba, y sin reparar necesariamente en los 'rieles' que inscriben la producción musical contemporánea en una forma histórica de expresividad. En general, por áreas como robótica, automatización o logística, me parecía que la Universidad de Quilmes sostenía cierta vocación tecnológica, que incluso podía reconocerse en su emplazamiento, sobre una vieja industria del barrio de Bernal. Esta vocación tecnológica acompañaba el arrojo intelectual que aquí adscribo a mis compañeros y docentes de la UNQ.

⁵ Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós. p.186

⁶ Op.Cit. p.17

⁷ Op.cit. p.23

⁸ Op.cit. p.51

⁹ Op.cit. p.185

¹⁰ Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010) Autoetnografía, un panorama. Traducción de Martínez, A. y Andreatta, M. (2015) en *Revista Astrolabio*, Nueva Epoca, N°14. p. 249-273.

¹¹ Op.cit. p.262

¹² Op.cit. p.262

¹³ Denzin, N. (2006). Etnografía Analítica, o nuevo Deja Vu. Traducción de Merlino, A. y Martínez, M. (2013) en *Revista Astrolabio*, Nueva Epoca, N°11. pp.207-220

¹⁴ Turkle, S. (2015) *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Barcelona. Atico de los libros. p.20

¹⁵ Podemos describir en abstracto la categoría de ejercicio desde las ideas de Peter Sloterdijk, quien define el ejercicio como 'cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la calificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a ésta como un ejercicio'. Sloterdijk asume el ejercicio como una antropotécnica 'inmunológica' basada en una repetición superadora de la repetición automática, para la construcción social de un nuevo nivel de co-inmunidad. El autor escribe: 'Quien hable de la autoproducción del hombre sin mencionar su configuración en la vida que se ejercita ha errado el tema desde el principio. En consecuencia, hemos de dejar prácticamente en suspenso todo lo que haya sido dicho sobre el hombre como un ser trabajador, para traducirlo en el lenguaje de la ejercitación de la vida, o de un comportamiento que se configura y acrecienta a sí mismo. Y no sólo el fatigado *homo faber* -que objetiviza el mundo según su modo de «hacer»- ha de desocupar el sitio que tenía en el centro de la escena lógica, sino que incluso el *homo religiosus*, vuelto con ritos sub-reales hacía el mundo del más allá, deberá aceptar la retirada que se merece. Tanto el hombre *trabajador* como el creyente son englobados en un nuevo concepto general. Ya es tiempo de desenmascarar al hombre como a un ser vivo surgido por la repetición. Así como el siglo XIX estuvo, en lo cognitivo, bajo el signo de la producción y el siglo XX bajo el de la reflexividad, el futuro debería ser presentado bajo el signo del ejercicio.' Sloterdijk, P. (2012) *Has de cambiar tu vida*. Valencia. Pretextos. p.17

¹⁶ El problema del automatismo (somático, didáctico, discursivo, afectivo) es primordial en este trabajo y despliega cierta visión kantiana del sujeto, como ser autónomo y soberano. Desde ahí y a través de los dichos de docentes y estudiantes, construiremos una concepción pedagógica del 'vencerse/conocerse a sí mismo' que, trasplantando las palabras de Dussel, considera la escuela como 'el lugar de lo difícil', mote que tanto puede aplicar para el mundo de los objetos, como para el de las relaciones humanas. Dussel, I. (2017) In(ter)vencciones pedagógicas en torno a la forma seminario. Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios. Revista de Ensayos – Colectivo Prohibido Pensar . Año II. N°5. pp.53-74

CAPITULO II

Contexto

En función al argumento que desarrollaremos puede ser relevante describir el contexto socio-técnico de la escuela, discutiendo algunos de los antagonismos que la educación pública enfrenta en medio de una ‘sensación’ global de crisis permanente, signada por cierta hostilidad al sujeto, a la ciudadanía y al conocimiento. La actual etapa del capitalismo financiero supone enormes desafíos a la sociedad en su conjunto, a la institución escolar y al docente de aula, como principal actor del conflicto que empezamos a delinear. Podríamos esbozar tales desafíos desde tres puntos de vista teóricos: primero a través del criterio de irresponsabilidad sistémica que Bernard Stiegler señala como consecuencia intrínseca de la constitución técnica del ser humano; luego, a través de la polemología que propone Michel de Certeau para pensar en términos de un enfrentamiento, las posibilidades soberanas de apropiación intelectual y académica de la internet; y por último, desde la idea de tecnología de poder de Michel Foucault, que permite entender las redes sociales como dispositivos pedagógicos capaces de imponer una sociabilidad, una técnica de sí y una gobernabilidad. La idea general de este capítulo es dar el primer paso en un movimiento de acercamiento a la escuela: un ‘zoom-in’ que inicia en la teorización sobre los entornos virtuales de sociabilidad e información, para llegar a la descripción concreta de las prácticas de docentes y estudiantes en el aula.

La hostilidad hacia lo público

Existe una agresión constante a la política, entendida como el cuidado y la construcción de lo colectivo. Sus perpetradores son enemigos públicos en un sentido cabal y a través del control financiero, en las últimas décadas han concretado una apabullante capacidad de dominación sobre lo público y lo social.¹ Sus medios de comunicación son capaces de moldear nuestros juicios a través de información interesada y banal, e invisibilizan tópicos de primera importancia para la organización ecológica, política y social de los estados y del mundo. Algunos de estos tópicos, convenientemente abandonados por las élites y los dirigentes políticos, bien podrían ser relevados por la academia, si es que las instituciones universitarias no estuvieran tan comprometidas con una serie de encubrimientos y olvidos que -a decir de Stiegler- confluyen en la participación universitaria de la ‘financialización’ del mundo.

Desde una filosofía de la técnica, Bernard Stiegler describe un amplio proceso de constitución antropológica a través de la tecnología. La financialización del mundo, el neoliberalismo y el control noo-político de la población forman, para el autor, expresiones recientes de la dimensión tóxica del desarrollo técnico, en un gran movimiento histórico caracterizado por la disolución de la oposición entre otium y negotium, a partir del ascetismo y de la salvación intra-mundana promovida por la Reforma y el Calvinismo.² En ‘Estados de Shock: Estupidez y Conocimiento en el siglo XXI’, Stiegler describe la

financiarización del mundo como la separación estructural del capitalismo financiero y el capitalismo industrial. El autor considera que la oligarquía financiera ha lanzado una guerra económica sistemática contra toda forma de inversión, esto es, contra toda forma de inmovilizar el capital o limitar su movilidad, por lo que también se trata de una guerra contra toda forma de poder público, en tanto éste constituye una forma mutualista de organización de las inversiones. La más importante consecuencia de esta guerra económica global (que iniciara la revolución conservadora de Margaret Thatcher y Ronald Reagan y que se radicalizara a partir de los atentados del 2001), es la disolución sistémica de todo criterio de responsabilidad, lo que lleva al sistema a sus límites autodestructivos. Stiegler escribe: 'Las generaciones más jóvenes confrontan la desesperación económica, la alfabetización decae y la educación pública, así como la familiar, están siendo aniquiladas. Esta situación ha sido sistemáticamente cultivada por la financiarización de la economía, que ha iniciado una lucha a muerte -y una lucha suicida- contra toda forma de colectividad humana, y en particular, contra los poderes públicos que han sido forzados a la impotencia pública. Por ende ha destruido a los estados anteriormente considerados soberanos.'³

Stiegler recrimina a las grandes universidades su incapacidad para pensar la 'Doctrina del Shock' señalada por Klein, como una consecuencia 'tóxica' del estadio tecnológico actual, opuesta a toda terapéutica social posible, que sea racional y por ende -dice- política.⁴ Para el autor, la universidad se muestra incapaz de pensar el pharmakon tecnológico, o dicho en forma gruesa, el 'doble filo' intrínseco a la tecnología: sus consecuencias simultáneas terapéuticas y nocivas. Tal impotencia no se debería tanto a prohibiciones o a sobornos, sino más bien a ciertas 'represiones' en su desarrollo histórico, por las que la universidad ha desconocido el rol de la técnica tanto para 'la constitución del alma noética en general y para la formación de toda forma de conocimiento', como para la formación de facultades teóricas: 'el que la escritura como mnemotécnica, sea condición de posibilidad de la razón (del logos y de su lógica)'. Desde este punto de vista antropológico, 'las mnemotecnologías análogas y digitales representan una nueva etapa en el proceso de gramatización, un proceso a través del cual la escritura alfabética condujo a la fundación de la polis'.⁵

Stiegler describe el proceso de gramatización o gramaticalización de todos los flujos y las continuidades de la existencia humana como la historia de la exteriorización técnica de la memoria 'en todas sus formas: nerviosa y cerebral, corporal y muscular, biogenética'. La gramatización (una discretización o digitalización de lo humano) está en el centro del desarrollo histórico de la tecnología, por ello el autor clama por una 'organología general' abocada a estudiar la articulación entre los órganos corporales, los órganos artificiales y los órganos sociales. En este punto Stiegler toma distancia de un autor trascendental para su obra, Gilbert Simondon, pues la 'mecanología' de este último no repararía en que la técnica no sólo es un elemento soporte, sino el medio y el origen de todo proceso antropológico de transindividuación.⁶

Desde su concepción ‘organológica’, Stiegler describe la escritura como un estadio en la gramatización de la oralidad. Con la revolución industrial la gramatización sobrepasa la esfera del lenguaje y del logos, para abordar también los cuerpos, discretizando los gestos de los productores en vista a su reproducción mecánica y automatizada. Al mismo tiempo, aparece la reproductibilidad de lo visible y lo audible, mediante tecnologías que permiten gramatizar elementos de la percepción: ‘la gramatización del gesto, que es la base de lo que Marx describirá como proletarización, es decir como pérdida de saber-hacer, y que proseguirá con los aparatos electrónicos y numéricos como gramatización de todas las formas de saber a través de la mnemotecnologías cognitivas y culturales (...) es lo que conduce hacia el capitalismo “cognitivo” y “cultural” de las economías hiperindustriales de servicios. El capitalismo cognitivo conlleva la gramatización de todas las formas de saber lingüístico para su automatización, pero también la de los saberes-vivir por un user profiling, y la de los afectos’.⁷ Para Stiegler, el proceso de gramaticalización no implica algo negativo a buenas y a primeras, sino una ambigüedad fundamental en la relación de los seres humanos con la materialidad de la memoria (las retenciones terciarias, dirá siguiendo a Husserl) que le constituyen históricamente en lo social y en lo psíquico. La condición farmacológica de la técnica refiere a la posibilidad de la técnica para producir procesos de individuación al mismo tiempo que produce la desindividuación de los sujetos. En términos de los dispositivos digitales, Stiegler señala que todas las tecnologías atencionales (dentro de ellas, las digitales) son farmacológicas porque tanto permiten la formación como la deformación de la atención.⁸

Parece evidente que las tecnologías de la Internet resultan trascendentales en esta etapa de proletarización psíquica. La última década ha contradicho la promesa de libertad y transparencia que la Internet portaba. Podemos ver un proceso de discretización y rentabilidad sobre los aspectos más íntimos de los sujetos, así como podemos apreciar operaciones mediáticas globales orientadas a censurar discursos e imponer realidades acríticas. La neutralidad de la información ‘en demanda’ es ahora un bastión en disputa y existen argumentos para pensar que en el futuro los usuarios serán incapaces de sortear las crecientes trabas a la libre circulación del conocimiento, con independencia de toda capacidad intelectual o ‘crítica’.

Sería un error pensar que el problema radica exclusivamente en el libre tráfico de la información. Las restricciones aparecen crecientemente por vía del hardware, haciendo difícil a los expertos identificar y descifrar los comportamientos ‘arbitrarios’ de las máquinas, a medida que la industria de semiconductores se orienta crecientemente a la fabricación de sistemas en chip (SoC) o sistemas en paquetes (SiP).⁹ Es probable que esta evolución de la industria de alta tecnología dificultará la posibilidad del ‘modding’ de software y hardware, ciñendo no sólo las posibilidades de los usuarios para desviar los usos programados de los dispositivos (para apropiárselos), sino también la capacidad del software libre para establecer protecciones y contrapesos, por débiles que sean, frente a las lógicas que administran la distribución del conocimiento o de los contenidos. En suma, dichas lógicas se harán cada vez más oscuras e infranqueables en los dispositivos no sólo por la complejidad de los algoritmos, sino

también por la ubicuidad del hardware ‘propietario’.¹⁰ En este sentido -y aunque todavía pueda ser ‘puenteado’ con estaño y soldador- el chip TPM¹¹ que contienen las netbooks del PCI constituye un muy buen ejemplo del disciplinamiento del usuario por vía del hardware.

Considerando la confluencia de la industria del software y el hardware, resulta difícil creer en la internet como vía neutral de acceso al conocimiento. Caso testigo: Google se ha aliado con Samsung para entrar de lleno a la fabricación de hardware, en forma tal de seguir cosechando en los móviles aquellos preciados datos de usuarios que proceden cada vez menos de equipos de escritorio o computadoras portátiles.¹² Además de empezar a producir hardware, la corporación ha conseguido que el 67% de los 4 billones de usuarios de internet utilicen hoy en día su navegador Chrome¹³ como software de acceso a los contenidos que la misma corporación distribuye a través de sus diferentes proyectos. ¿Qué necesidad tendría un sector así de concentrado, de transparentar los lenguajes y estándares que utiliza su tecnología por fuera de sus contratos y asociaciones estratégicas? El usuario parece condenado a ser cada vez menos dueño de las tecnologías que emplea y de los contenidos que consume. No importa cuántas ‘apps’ le ‘empoderen’ con un contador de calorías o una lista de compras para el supermercado.

Tácticas contra lo automático

¿Qué podría hacer la educación pública para contrarrestar los fenómenos socio-técnicos de irresponsabilidad sistémica, que a nivel microsocial se plasman en la proletarización de los saberes-hacer, saberes-vivir, y más recientemente, de las facultades noéticas de los sujetos ciudadanos? No existe respuesta certera para tamaño problema, pero quizás se pueda confrontar el poder privado que pretende desandar toda conquista histórica y popular, fungiendo como consumidores rebeldes y astutos, capaces de boicotear mediante la duda y la prudencia, aquellas herramientas técnicas de alta complejidad que hoy en día permiten manipular electorados y definir sufragios.¹⁴ En un sentido general, el carácter dinámico de la Internet entendida como soporte técnico de la memoria y del conocimiento, obliga a desarrollar una actitud de sana y permanente sospecha respecto de la neutralidad de cambiantes algoritmos de búsqueda programados por unos pocos gigantes tecnológicos.¹⁵

La suspicacia del usuario parece ser imprescindible para sortear un direccionamiento tendencioso de los resultados. Mientras la mayoría de las tareas escolares vinculadas a las netbooks tengan que ver con la utilización de buscadores, el decir de Eco será siempre vigente: ‘En el futuro, la educación tendrá como objetivo aprender el arte del filtro... ...habría que pedirles a los estudiantes que analicen quince sitios, para determinar cuál es para ellos el más confiable. Habría que enseñarles la técnica de la comparación’.¹⁶ Pensar la educación pública como un contrapeso a la dimensión antisocial de la internet, implicaría promover cierta desconfianza por parte del usuario, para repeler la indisputada ocupación corporativa (y militar) de su vida. Esto es algo evidente, pero en contra de lo que se podría pensar, hacia el final de este trabajo argumentaré que tal apropiación crítica demanda de la escuela cierta

revalorización de la lecto-escritura, y sobre todo, de prácticas escolares tradicionales, como son por ejemplo la lectura en voz alta o la memorización de textos.

No es original ni suficiente, pero sigue siendo adecuado plantear el tema del comportamiento usuario en los términos propuestos por Michel de Certeau: no sólo porque su enfoque polemológico sea propicio para considerar el asunto como un conflicto o una batalla (de ahí una polemología), ni porque su andamiaje conceptual relativo a la distinción táctica-estrategia permita una buena caracterización de los intercambios simbólicos entre las industrias, los sujetos y las instituciones como la escuela; sino también porque su aproximación metodológica -más interesada por los esquemas y las lógicas de acción/producción de los sujetos, que por los sujetos en sí- no resulta del todo ajena a cómo operan digitalmente y con fines instrumentales, los servidores de datos de corporaciones como Google, Facebook o Huawei, que de sus usuarios registran no sólo intereses, estados de ánimo y demás construcciones del yo, sino toda una gramática del uso de sus interfaces.

De Certeau inicia su libro 'La invención de lo cotidiano'¹⁷ interrogándose sobre las operaciones de usuarios supuestamente condenados a la pasividad y a la disciplina. Afirma que su objetivo es relevar las prácticas o las maneras de hacer que pertenecen a un 'fondo nocturno de la actividad social', para articularlas con un conjunto de cuestiones teóricas y de método. Según el autor, estas prácticas pueden revelarnos lógicas operativas, cuyos modelos son 'similares a los ardides de los peces que se mimetizan', que empero, han sido encerradas por la racionalidad occidental dominante.¹⁸ Para de Certeau, todo consumo es producción y ningún uso es meramente pasivo. Tomando el modelo de la lingüística, propone que el uso y el consumo de los productos de un orden dominante, constituye una poiesis con la que los subalternos pueden 'formar frases con vocabularios heredado o impuestos'; y plantea que los usuarios desempeñan 'procedimientos de creatividad cotidiana', que disputan la exclusividad con que la retícula del poder rige los espacios dominados: hay mil maneras de hacer a través de las cuales los usuarios se 're-apropian' del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural.¹⁹

De Certeau extiende al consumo las funciones que la enunciación efectúa a propósito de un sistema lingüístico, las que 'realizando' las posibilidades de una lengua, permiten al hablante 'apropiársela, afirmándole como interlocutor y organizando una temporalidad, un ahora'. Estos elementos hacen de la enunciación un nudo inseparable del contexto, de las circunstancias en que se produce.²⁰ Pero desde la referencia lingüística, Michel de Certeau propone avanzar a una referencia polemológica de combates y juegos entre fuertes y débiles, donde los usos que estos últimos dan a la producción de los primeros, constituyen 'acciones' en el sentido militar del término: 'Como el derecho, que es su modelo, la cultura articula conflictos y a veces legítima, desplaza o controla la razón del más fuerte. Se desarrolla en un medio de tensiones y a menudo de violencias, al cual proporciona equilibrios simbólicos, contratos de compatibilidad y compromisos más o menos temporales. Las tácticas del consumo, ingeniosidades del débil para sacar ventaja del fuerte, desembocan entonces en una politización de las prácticas cotidianas'.²¹

Para de Certeau, las estrategias que el poder elabora en su dominación ‘cartesiana’ del espacio se acompañan de prácticas panópticas que transforman la incertidumbre en legibilidad, definiendo un lugar propio al crear una cesura entre lo propio y lo ajeno. El poder es simultáneamente causa y atributo, en el conocimiento del lugar y en la planificación del tiempo, aunque este último factor -dice el autor- siempre deteriora, por agotamiento, su ámbito e influencia. De Certeau señala tres tipos de lugares que componen su estrategia: un lugar de poder (la creación de una idea de lo propio), que elabora lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores), capaces de articular y administrar un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas.²² Pero el autor señala que la observación del poder (sus lugares teóricos) siempre resulta incompleta y carente: ‘el orden imperante sirve de apoyo a innumerables producciones, mientras que vuelve ciegos a sus propietarios ante esta creatividad (como estos ‘patrones’ que no pueden ver lo que se inventa de diferente en su propia empresa)’.²³

Nos interesa la teoría de Michel de Certeau porque nos permite pensar al usuario de Internet -al artista-técnico de Bernal, o al adolescente ante el buscador de Google- en los términos que el propio autor proporciona con su ejemplo de los indios americanos, quienes subvertían el orden impuesto por el conquistador no sólo rechazándolo o transformándolo, sino sirviéndose de sus leyes, prácticas y representaciones para ponerlas al servicio de sus propias reglas, costumbres o convicciones. Podemos pensar la actividad frente a la pantalla como un espacio de producción del débil, relacionado a la estructura o al paisaje del poder, o más bien, a la retícula que el poder emplea, para informar ese espacio a través de su observación y categorización. Podemos pensar cómo jóvenes y adultos se valen de las reglas de un buscador -o de los protocolos de una red social- para obtener una respuesta o un efecto deseado. Pero sobre todo, la teoría nos permitirá caracterizar los desvíos y atajos de la actividad docente como un escamoteo al tipo de producción ‘estadística’ y hasta cierto punto automática que, como institución auto-observante, el sistema escolar le demanda.

En los sentidos descritos, la observación numérica del poder se vuelve un asunto central. Mosco describe el ‘positivismo digital’ reparando en la necesidad de relativizar las capacidades que se atribuyen al análisis de grandes volúmenes de datos, desde que requieren de arduos ejercicios de preparación y depuración (o de anotación, como en el caso de la lingüística de corpus, o de las aplicaciones diseñadas para predecir gustos musicales o artísticos del usuario).²⁴ No obstante, es sensato pronosticar que las observaciones automatizadas de los gigantes tecnológicos comportarán una agudeza creciente. Es muy probable que, aun cuando se inspiren por un mero sentido instrumental, la consolidación y el análisis exhaustivo de bases de datos brinden profundas perspectivas e interpretaciones sobre los humanos del siglo XXI. A 40 años de ‘La invención de lo cotidiano’, es pertinente criticar o al menos matizar la idea de ‘ceguera estadística’ por la que, según de Certeau, el poder no consigue dar forma o identificar la actividad táctica que el débil despliega en sus espacios codificados. Más bien parece que la ‘ceguera’ del poder en los espacios reticulados es siempre interina, y aquella porción de la producción simbólica de los consumidores que escapa a la observación numérica del poder, es sólo marginal.

Así como una simple touchscreen doméstica es capaz de reconocer la escritura del usuario reconstruyendo un gesto y una caligrafía a través de una discretización de los pequeños movimientos de su mano, gigantes como Google o Facebook aprenden constantemente de nuestro accionar, en campos múltiples y aparentemente nimios: frecuencia, horarios y duración de los accesos, tiempos y longitudes de respuesta en correos y formularios, volumen y especificidad del repertorio semántico involucrado en búsquedas, número de insistencias del usuario para un mismo término, etc.²⁵ El almacenamiento de grandes volúmenes de datos presenta un costo notable, pero sostiene la promesa de rentabilidad. Ese mar de datos ociosos responde a un objetivo estratégico: caracterizar el uso -no siempre creativo- de los productos industriales ahí donde se funden con la vida cotidiana del usuario. Las corporaciones invierten en almacenar información ante la posibilidad eventual del análisis retrospectivo, el descubrimiento de tendencias y la predicción de asuntos por venir.

Desde la polemología propuesta por de Certeau, que evalúa los ‘usos’ como ‘acciones’ en el sentido militar del término, las tácticas desplegadas por el usuario para sacar provecho de un entorno ajeno y engañoso tendrían que ser descritas en términos de victorias y derrotas ante la programación y la inteligencia artificial de los servidores, lo que podría plantearse como aciertos o equivocaciones al internarse en la web, entendida como espacio organizado y monitoreado por el poder. Siendo parte del secreto industrial que define éxitos y fracasos comerciales, no existe oportunidad de conocer o anticipar el funcionamiento con que los algoritmos ofrecen resultados de búsquedas, publicidades o novedades sobre nuestros contactos. Ya sea que funcionen exclusivamente por un criterio de rating, por el uso de etiquetas generadas por los mismos usuarios, o por ‘cocinas’ estadísticas más complejas, sólo queda padecerlos y relacionarse tácticamente con aquello que conforman: terreno y estrategia ajena. Habría que caracterizar las formas en que los usuarios sortean las trampas del poder industrial para obtener lo que desean de estos espacios, cuestión que en los términos de ‘La invención de lo cotidiano’, se relaciona con el escamoteo por medio del cual el operario de una fábrica utiliza las máquinas a cuenta propia, como un modo específico de engaño al orden para subvertirlo desde dentro.

¿Cómo podría ser esa producción astuta del consumidor, si pensamos la internet en relación a un uso académico y a través de la utilización de buscadores que indexan la información y el conocimiento con criterios rentables? La pregunta nos remite a esas tareas escolares que terminan con la queja del docente, por los famosos ‘copy-paste’ de la primera página de resultados en Google. Más adelante revisaremos alguna de estas historias de aula y caracterizaremos el problema en el campo semántico de conceptos como autonomía, soberanía, emancipación, poesis o composición.²⁶ Volviendo a Michel de Certeau, es relevante recordar que la táctica fija en el sentido de la oportunidad, la eficacia del usuario ante el espacio normado de la estrategia. Entendiendo el buscador de Google como un territorio ajeno de poder industrial, digamos que un usuario puede tomar una posición efímera de ventaja, si es capaz de escamotear a su favor, las salidas que los algoritmos proporcionan ante las palabras ingresadas.

Tal ejercicio requerirá, por supuesto, de apertura e improvisación para lidiar con soluciones difíciles, improbables o caóticas. Es mediante una deriva semántica oportunista y paciente ante la pantalla, que un usuario despliega saberes prácticos y teóricos vinculados a la lecto-escritura para dar con un resultado adecuado. En tanto táctica, la deriva semántica demanda un manejo flexible del tiempo y la voluntad de producir suficientes ‘intercambios’ con los algoritmos de búsqueda -un volumen de flujo- como para conocerlos, medirlos e imputarles con el tiempo, cierta lógica de comportamiento. Cambiando gruesa o sutilmente el vocabulario o la sintaxis utilizada a la entrada, el usuario conseguirá alterar la salida para obtener lo que realmente buscaba. Entonces se habrá posicionado como un timonel²⁷ del ‘netscape’, y habrá trascendido momentáneamente, el reticulado en el que está inserto. Es el tiempo de observación al poder, aquel que le deteriora. En la medida en que esta observación ‘ascendente’ se orienta por la desconfianza y va estableciendo una práctica permanente, la táctica del usuario puede ir conformando una estrategia.

Hay que plantearse seriamente las opciones de ‘escamoteo’ en el uso no experto de las tecnologías. Es indudable que los programadores y hackers han favorecido formas de escamoteo y que éstas constituyen prácticas de un desvío económico que retorna a una ética socio-política: ‘En la institución de que se trate, se insinúan así un estilo de intercambios sociales, un estilo de invenciones técnicas y un estilo de resistencia moral, es decir, una economía de la ‘dádiva’ (de generosidades en desquite), una estética de las ‘pasadas’ (operaciones de artistas) y una ética de la tenacidad (mil maneras de rehusar al orden construido la condición de ley, de sentido o de fatalidad)’.²⁸ No obstante, necesitamos relevar aquellas lógicas y prácticas del usuario ‘medio’ que permiten combatir el formateo industrial del conocimiento y de la información en la web. Si la escuela pública es herramienta de transformación social, y si tiene un lugar en la batalla por librar la información y el conocimiento de las restricciones propias de las lógicas industriales, le correspondería generar prácticas ‘emancipadas’ de consumo industrial. Es probable que estas prácticas deban repensar el ejercicio de la lecto-escritura tanto como alfabetizar en el uso del software. Pero en un sentido más amplio, quizás deban acompañarse de un currículo ético que descrea del valor instrumental del tiempo-dinero, para reelaborar una idea de ocio como tiempo para uno mismo, auto-cuidado y autoconocimiento. No se trata de una panacea libertaria o elitista. Por el contrario, esta ‘escuela-trinchera’ se inscribiría con claridad en la dimensión tecnológica y política -desde ya, farmacológica- que históricamente le originó e institucionalizó, y seguiría siendo expresión de las técnicas con las que, según Foucault, mujeres y hombres generan saber acerca de sí mismos.

Tecnologías del yo

En ‘Tecnologías del yo’, Foucault escribe que el amplio objetivo de su investigación ha sido el de trazar una historia sobre las distintas formas en que los seres humanos han desarrollado conocimiento sobre sí mismos. Este conocimiento no refiere a un saber determinado, sino que consiste en un conjunto de tecnologías, que el ser humano desempeña para entenderse y entender el mundo. Como tipos ideales,

estas tecnologías nunca aparecen en ‘estado puro’ y están en constante interacción: ‘tecnologías de producción permiten producir, transformar y manipular cosas; tecnologías de sistemas de signos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; tecnologías de poder determinan la conducta de los individuos, los someten a ciertos tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; y tecnologías del yo, permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.’²⁹

Se podría caracterizar históricamente la institución escolar y el dispositivo aula, en función a la mezcla ponderada de estas tecnologías, pero por razones de espacio esquivaremos la tarea del historiador. Pretendo analizar la colonización simbólica cada vez más manifiesta, por parte de sectores financieros concentrados, sobre las personas a pie que constituimos la base masiva de sus privilegios. Si es verdad, como dice Nelly Richards, que las industrias culturales eliminan la distancia del sujeto frente al signo-mercancía, disciplinando a un consumidor enrolado en las formas mercantiles de la cultura, a través de significantes digeridos sobre un espesor de sentidos omitidos,³⁰ deseo revisar en esos dominios mercantiles, las nociones foucaultianas relativas a las tecnologías de dominación y del yo, relocalizando la adquisición de habilidades y actitudes que plantea el autor, en situaciones en que el poder industrial no sólo establece y organiza la información circulante -digamos un orden del discurso- sino que habilita interesadamente, procesos de subjetivación e identidad -tecnologías del yo- en una estrategia ‘seductora’ dirigida constantemente a niños y adolescentes. Para Foucault, las tecnologías del poder y la dominación ‘contactan’ con las tecnologías del yo, conformando aquello que denomina ‘governabilidad’. Nos interesa revisar el recorrido del autor, para ensayar la construcción identitaria y la gobernabilidad que la internet y las redes sociales habilitan como dispositivos pedagógicos.

Tradicionalmente más interesado en las formas de la disciplina y el poder, el interés de Foucault se desplaza en ‘Tecnologías del yo’, hacia las técnicas por las que el sujeto aborda y construye su experiencia de sí. El autor traza un arco histórico desde la filosofía grecolatina de los primeros siglos anteriores a Cristo, a los principios espirituales y la vida monástica de comienzos de la edad media, para describir las variaciones en las técnicas del yo. La idea central de su texto es que existe una inversión histórica fundamental de los principios del conocimiento de sí y del cuidado de sí, respecto del modo en que fueron entendidos durante el helenismo y anteriormente. El cuidado de sí -la preocupación por sí, el sentirse preocupado, inquieto por sí mismo- que ‘para los griegos era uno de los principales principios de las ciudades y una de las reglas más importantes para la conducta social y personal, y para el arte de la vida’,³¹ fue siendo paulatinamente oscurecido, por el principio delfico del ‘conócete a ti mismo’.

Ambos principios estaban estrechamente relacionados pero dieron forma histórica a diferentes construcciones del yo. Según el autor, la exhortación a conocerse a sí mismo originalmente derivaba de la

preocupación de sí, es decir, era una consecuencia práctica de ésta última. La inversión paulatina y el énfasis exagerado que la filosofía occidental ha asignado a conocerse a sí mismo, se han producido en primer lugar por una transformación en los principios morales de la sociedad occidental: consideramos el cuidarnos como una inmoralidad dado que la moralidad cristiana establece la renuncia a sí como principio de salvación. Por otro lado, somos herederos de una tradición secular que respeta la ley externa como fundamento de moralidad; nuestra moral busca la conducta aceptable en la relación con los demás, y en ello también reprueba el interés por uno mismo, constituyendo cierto auto-rechazo del sujeto. Por último, la inversión se refuerza por la importancia que adquiere el conocimiento del yo (como sujeto pensante), desde etapas iniciales de una teoría del conocimiento, en la filosofía teórica que va de Descartes a Husserl.³² Estos elementos han fraguado la inversión de jerarquía entre ambos principios y explican el que, en el mundo moderno, el conocimiento de sí sea considerado retrospectivamente como principio fundamental.

El recorrido histórico de ocho siglos que realiza Foucault describe el desplazamiento de una tecnología del yo orientada a la acción a otra orientada al pensamiento. Un primer momento del cuidado de sí, es elaborado durante la Grecia Clásica a partir del diálogo platónico de Alcibíades, describiéndole como un ‘cuidado-preparación’, que tiende hacia un estado político y erótico del ciudadano: el cuidado de sí permite a Alcibíades ‘adquirir techné’ para la consecución de sus metas políticas. Para cautivarle, su maestro Sócrates no sólo ofrece la posibilidad de esa técnica, sino que le enrostra la pedagogía defectuosa que ha recibido de su pedagogo. El cuidado de sí aparece entonces como una ‘preocupación activa sobre el alma’ (ánima/movimiento, no sustancia) y una actividad concreta que también puede referir a la preocupación por las posesiones o la salud. De esta preocupación concreta, deviene la necesidad de la ‘contemplación de sí’, como contemplación de esa alma a cuidar.³³

La historia de Alcibíades se plantea como punto de partida para la evolución de cuatro problemas principales respecto del autocuidado y el autoconocimiento, que variarán desde la Grecia clásica, al helenismo, a los dos primeros siglos de nuestra era y al cristianismo posterior. En primer lugar, subyace el problema de la relación entre el cuidado de sí y la actividad política, que tomará paulatinamente la forma de una disyuntiva, un costo de oportunidad expresado en la necesidad de los sujetos de alejarse de lo político, para poder ocuparse de sí mismos. En segundo lugar, el cuidado de sí transitará desde una pedagogía orientada a la preparación del ‘hombre joven’, a una obligación permanente y para toda la vida a partir del helenismo. Según Foucault, esto podría plantearse como el paso de un modelo pedagógico de cuidado a un modelo médico de cuidado: la preparación ya no se desarrolla para anticipar una vida adulta, sino que se torna crónica para una ‘realización completa de la vida’, que no puede ocurrir sino justo antes de la muerte. Con ello la senectud tomaría valor de realización vital, lo que invierte los valores tradicionales griegos respecto de la juventud.³⁴ En tercer lugar aparece el mencionado problema del cuidado de sí versus el conocimiento de sí, principio último que con el paso del tiempo va a adquirir

‘autonomía y preeminencia como solución filosófica’; y por último, aparece el problema del cuidado de sí respecto a la figura de un maestro.³⁵

Foucault especifica estos dos últimos problemas, describiendo los cambios en las costumbres del cuidado y el conocimiento de sí, y en las variaciones de la relación maestro-discípulo. ¿En qué ha consistido históricamente el cuidado de sí? En términos muy generales, durante el helenismo ‘se estaba de acuerdo en que el cuidado de sí radicaba en detenerse a pensar un poco’. Así mismo se recomendaba ‘el ocio activo, el retiro para estudiar, leer, meditar o prepararse para los reveses de la fortuna’.³⁶ Pero en periodos posteriores, una de las características más importantes del cuidado consistía en tomar notas sobre sí, para ser releídas por uno mismo, o con el mismo tenor, mantener correspondencia con el maestro o con amigos.

La escritura sobre sí mismo adquiere mayor importancia hacia el siglo I y II después de Cristo, cuando la introspección se vuelve detallada e inaugura -sin constituir todavía un diario de vida- la relación entre la escritura y la vigilancia total, de los aspectos más íntimos de la vida cotidiana y de la salud física.³⁷ En esta época, opera un cambio en la concepción de la memoria y aparece el examen de conciencia, que Foucault identifica con una actividad mucho más administrativa antes que jurídica: los estoicos como Séneca se retiraban al campo no para descubrir en sí mismos faltas y sentimientos profundos, sino para recordar reglas de acción, leyes de conducta, para administrarse mejor. Ello supone una concepción muy diferente a las formas platónicas anteriores y a las del cristianismo posterior. Sus técnicas eran los mencionados exámenes de conciencia, la correspondencia, y la práctica de un ascetismo consistente en ‘recordar’ las enseñanzas del maestro, reglas de conducta memorizadas, en ‘un tiempo en que era posible posible asimilar principios éticos sin tener un marco teórico’. Esta ‘askesis’ no es un desciframiento del yo, sino la memoria de lo hecho en comparación a lo deseable. En términos más abstractos, la askesis consistía en procedimientos activos orientados a comprobar permanentemente, la no dependencia del mundo externo y el control soberano de sus representaciones, de ahí la preparación estoica para el sufrimiento.³⁸

Todavía no hay una renuncia a sí mismo ni a la realidad, y ello es lo que distingue al cristianismo del ascetismo para el autor. El cristianismo incorporó tanto reglas como ‘criterios de verdad’ para la transformación del yo, e impuso el requerimiento de conocer y examinar los flujos íntimos de pensamiento, tal modo de acreditar pureza ante Dios y/o ante la comunidad. Dicho de otra forma, la pureza es consecuencia del conocimiento de sí y es una condición para comprender la verdad,³⁹ pero en su forma inicial, era imprescindible cierto reconocimiento público y manifiesto de la fe. El rito de la exomologésis fue entre los primeros cristianos, la publicidad de una convicción íntima, donde se manifestaba el arrepentimiento del pecador a través de una acción dramática, performativa, y derivada de un estatuto. La penitencia no era nominal sino dramática, y limpiaba el pecado no por la confesión de la verdad, sino por la demostración pública de la vergüenza.⁴⁰ No obstante, para Foucault la penitencia no

establecía una identidad producto del autoconocimiento, sino que rechazaba al yo de una manera ostentosa, en una martirización ritual, simbólica y teatral, en una revelación de sí que es la destrucción de sí.⁴¹

A partir del siglo IV podemos ver nuevas técnicas de conocimiento de sí, relacionadas al examen de conciencia en los ámbitos monásticos, definidos por la obediencia y la contemplación. La relación maestro discípulo del tipo grecorromano, difiere con la obediencia monacal por el criterio de autonomía del ‘educando’. En la vida monástica, todos los aspectos de lo cotidiano están bajo el control del superior, lo que Foucault resume con una frase de Juan Casiano: ‘Todo lo que el monje hace sin el permiso del maestro, constituye un hurto’.⁴² El control completo de la conducta y el sacrificio del sí, del propio deseo, inaugura una nueva tecnología del yo que evidentemente no procura un estado final de autonomía.

Por otro lado, el monje reproduce la estructura de control sobre su pensamiento, asegurando que todo cuanto piense, se oriente a la contemplación de la divinidad. El objeto no es tanto la acción pasada sino el pensamiento presente, y todo movimiento del espíritu que distraiga de la contemplación, es señal de debilidad. Se presupone una concupiscencia secreta que el examen de conciencia debe ser capaz de detectar; ya sea en términos de la relación de los pensamientos con la realidad, en relación del pensamiento a las reglas éticas, o en relación a impurezas íntimas y ocultas que alejan al monje de la contemplación divina. Sólo hay una vía para conseguir tamaña tarea: contar todo pensamiento al director y obedecer al maestro en todo. La verbalización permite la expiación del mal, no sólo de los actos pecaminosos, sino de los pensamientos que podrían llegar a comportar maldad. A diferencia del modelo del martirio, la revelación del yo y su renuncia se da por la completa confesión y sumisión de obra y pensamiento.⁴³

Vemos que la conformación de una tecnología del yo -al menos en estas formas ‘tempranas’ visitada por Foucault- pasa por cierta ‘reflexividad’ donde el sujeto se observa a sí mismo, construyendo una experiencia del orden de lo educativo y de la aceptación de creencias socialmente aceptada. ¿Podríamos ensayar, entonces, un puente entre la tecnología del yo definida por la pedagogía-terapéutica del autocuidado y el autoconocimiento, hacia la actividad individual y colectiva de los usuarios frente la pantalla? Intentaré aplicar algunas de las ideas planteadas, para caracterizar la gobernabilidad que habilitan algunas redes sociales. Para tal ejercicio, junto a Jorge Larrosa deberemos aceptar ‘ejercer alguna violencia, tanto a Foucault, como al objeto ‘empírico’ que, en sus descripciones usuales, se toma como material de trabajo’,⁴⁴ para considerar la pantalla del Facebook, en términos de un dispositivo pedagógico, que posibilita y construye cierta experiencia de sí.

Larrosa identifica la experiencia de sí con la reflexividad que nos constituye como seres humanos. La ‘contingencia etnológica’ de esta concepción es enorme, pero no sólo en términos de las ideas y los conceptos de ‘hombre’ que los seres humanos de diferentes épocas y lugares han sustentado. Una

conciencia de sí se acompaña de la habilidad de realizar acciones, manifestación concreta en términos de conductas y de hechos históricos a los que da origen. Según Larrosa, Foucault da un paso más allá, en el sentido de describir la experiencia de sí como conformación histórica y concreta: la manera en que un sujeto se pensó y actuó en consecuencia.

¿Qué sería un dispositivo pedagógico? Leyendo a Foucault, Larrosa advierte que las prácticas pedagógicas muestran importantes similitudes con las prácticas terapéuticas, sobre todo cuando no refieren exclusivamente a la transmisión de conocimientos o contenidos: 'La educación se entiende y se practica cada vez más como terapia, y la terapia se entiende y se practica cada vez más como educación o re-educación'.⁴⁵ Para el autor, incluso el discurso de la antropología está inserto en esta dinámica. Ciertamente, terapéutico y pedagógico, posee un conjunto más o menos integrado de concepciones del sujeto, que comportan teorías implícitas sobre la naturaleza humana, describiendo y normalizando la relación de un sujeto consigo mismo, y estableciendo los criterios de su sanidad y pleno desarrollo. A su vez, implícita o explícitamente, estas teorías definen su propia sombra: las patologías y formas de inmadurez respecto del deber ser de la salud y de la madurez.

Las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas serían entonces espacios institucionalizados de producción y no sólo mediación, donde la verdadera naturaleza de la persona humana en tanto autoconsciente y dueña de sí misma, puede desarrollarse y/o recuperarse.⁴⁶ Así, un dispositivo pedagógico sería cualquier lugar en el que se constituya o se transforme la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprendan o se modifiquen las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Cualquier lugar orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma.⁴⁷ Desde esta definición, podemos plantear la actividad de los usuarios en Facebook, como la participación de un gran dispositivo pedagógico-industrial, donde establecen, regulan y modifican su relación consigo mismo, producen una experiencia de sí, y 'constituyen una vinculación entre dominios de atención (que dibujarían lo que es real de ellos, para sí mismos) y las modalidades de su problematización'.⁴⁸

No está de más recordar el carácter farmacológico de las redes sociales en tanto tecnología. Una red social puede habilitar cuestiones valiosas en términos de una emancipación política, de asociatividad y de creación de circuitos de transindividuación. Al mismo tiempo que subjetiva a sus usuarios a través de una disciplina, permite la apropiación de sus productos en sentidos habilitantes para contrarrestar su dominio. La condición farmacológica de las redes sociales muestra su simultaneidad tóxica y terapéutica -por ejemplo- en la organización política, en la difusión de los medios alternativos de información, o en la formación de 'éticas' de consumo, por parte de auditorios específicos que construyen en forma ambivalente sus identidades.

Dulcísimo Maestro Facebook

Porque nos permitirá tender puentes a los últimos capítulos de la tesis en relación a las identidades, la sociabilidad y las conversaciones dentro del aula, parece útil preguntarse por la construcción de sí que las redes sociales habilitan, e identificar qué cuestiones señaladas por Foucault podrían reconocerse en la actividad tras el dispositivo pedagógico de Facebook. Procurando seguir la advertencia que el propio autor realiza para no esencializar su pensamiento,⁴⁹ trataremos de identificar las modalidades que Facebook habilita en la empresa de la identidad,⁵⁰ comprimiendo y combinando las categorías foucaultianas anteriormente discutidas, de la memoria (1), la auto-construcción (2) y su exteriorización dramatizada (3).

1. En 'Save as... Digital Memories', Joanne Garde-Hansen plantea que los relatos presentados en Facebook como una colección de imágenes, videos, textos y enlaces que puede ser permanentemente editada, se oponen al orden lineal de una narratividad. Facebook articula una memoria en otra forma, en tanto es capaz de contar una historia de vida en términos de un montaje espacial, cuya lógica ulterior es aquella de la base de datos, la presentación simultánea de toda información relativa al sujeto. La autora cita a Manovich: 'el tiempo se espacializa, se distribuye sobre la superficie de la pantalla. En el montaje espacial, nada tiene que ser dejado en el olvido, nada se borra. Así como acumulamos textos infinitos, mensajes, notas y datos, y así como una persona, a través de su vida, acumula más y más memorias con el pasado volviéndose más importante que el futuro, el montaje espacial puede acumular eventos e imágenes a medida que progresa a través de una narrativa propia. A diferencia de la pantalla de cine, que funciona principalmente como un registro de la percepción, aquí la pantalla de la computadora funciona como un registro de la memoria'.⁵¹ La autora plantea que la lógica del montaje espacial no es nueva: posee antecedentes en el collage y en la incorporación cinematográfica de elementos de simultaneidad visual propios de los videojuegos. Lo novedoso del montaje de Facebook es la transformación de una historia de vida, de la propia vida, en un producto que presenta simultáneamente variados elementos que la 'redondean' y hacen pública la memoria.

Es interesante reflexionar sobre los procedimientos con que se 'construye' esa memoria de forma automática. A comienzos del 2015, Jonathan Gheller, 'product manager' de Facebook, anunció una nueva aplicación llamada 'On this day' o 'Hace un año', con la que Facebook abarcaría una función ya desempeñada por una firma externa, a través de su aplicación 'Timehop'. La novedad consistía en recordarle automáticamente al usuario los momentos más 'trascendentes' de su pasado, que habían quedado plasmados en la página a través de fotos, videos o palabras.⁵² En diciembre del año anterior, Gheller había tenido que disculparse ante el público, porque un producto similar de la compañía -'A year in review'- había publicado sin consentimiento, un 'video resumen' del año, donde recordaba a un usuario el fallecimiento de su hija de 6 años justo en el día de su cumpleaños.⁵³ El episodio plantea una problemática profunda alrededor del status público del dolor, que podemos extender considerando el

caso de los perfiles ‘homenaje’ para las personas difuntas, o incluso el de los registros visuales de crímenes que han aparecido en Facebook, no como noticias de prensa, sino como ‘posteos’ en perfiles. Más allá de estos casos, ‘A year in review’ expone de lleno la expropiación de la memoria privada a través de algoritmos capaces de almacenar y reorganizar automáticamente, toda la actividad, los eventos o pensamientos que un sujeto ha deseado plasmar en un punto, sin la necesidad de recordarlos ni seleccionarlos.

Resulta interesante ver en estas aplicaciones, cierta automatización de la memoria que nos interesa comparar contra los modos foucaultianos del cuidado y conocimiento de sí: ejercicios intencionales como el examen ‘administrativo’, la carta a los amigos, o al maestro, o el propio diario de vida; donde idealmente, la selección, elaboración y escritura de los episodios de vida implicaban al sujeto en una modalidad de trabajo textual, editorial, narrativo e íntimo. La carta de Marco Aurelio a su dulcísimo maestro Fronto contenía una edición de lo cotidiano.⁵⁴ Su autor seleccionaba de su vida privada los elementos a plasmar en términos morales: lo duro que había trabajado, o cómo había cuidado de su alimentación. Pero además, daba cuenta de un arduo ejercicio compositivo, cuando señalaba el esfuerzo que le llevaba escribir alguna línea antes de dormir.

El automatismo de la selección y la composición de la memoria implica un cambio notable en términos de la producción del usuario, si le comparamos con otras construcciones subjetivas de eras digitales ‘anteriores’, como podrían ser los blogs, las páginas personales o incluso los ‘fotolog’, que demandaban de los sujetos cierto trabajo expresivo, no sólo para seleccionar los elementos que valiera la pena comunicar a un otro, sino para componerles en un texto, en una diagramación, en una estética visual, etc. La memoria automática lleva al extremo la pasividad del ejercicio de autoconocimiento y autoconstrucción, a través de canales que formatean la expresión subjetiva, como los estandarizados videos conmemorativos o celebratorios que Facebook ‘regala’ a sus usuarios cada cierto tiempo. Lo interesante no es que la memoria automática construya y represente a los sujetos a través de formatos estandarizados, sino más bien que difunda, promueva y ‘enseñe’ el cánón del rating, en la selección o edición de los contenidos de vida, como si siempre las publicaciones de mayor aceptación o reacción fueran las más significativas o valiosas.

2. La auto-tematización constante del sujeto aparece como una práctica regular y permanente de chicos y grandes en la red social. Por fuera del tema de la frecuencia e intensidad de la actividad en Facebook -problematizada en varios trabajos como una adicción,⁵⁵ o más ampliamente como una dimensión de la economía de la atención, de la automatización y de la eliminación capitalista del sueño/refugio⁵⁶- interesa relevar en qué consiste la actividad de producción del yo, también definida por Foucault a través del concepto de identidad.

Investigando la Internet y sus usos, en 'Robinson Crusoe ya tiene celular', Rosalía Winocur plantea la posibilidad de los usuarios de guardar, rehacer y manipular la biografía en escenarios virtuales, donde la identidad y el cuerpo pueden ser objeto de re-composición. En estos espacios, las biografías amenazadas por la fragmentación y el devenir sin sentido, pueden recuperar o rehacer su sentido individual y social. La autora describe diferencias entre los usos adultos y adolescentes: mientras los primeros se vinculan en las redes con cierta 'nostalgia por las certezas ontológicas de la niñez y la adolescencia', recreando y ampliando a través de Internet la intimidad y la memoria en un ejercicio de 'auto-reflexividad'; los segundos construyen su biografía en un sentido inverso: 'desde las profundidades del anonimato, a la visibilidad cuasi obscena de la superficie'.⁵⁷ Winocur escribe: 'la consigna [de los adolescentes] no es recuperar algo perdido o desconectado en su biografía... ...sino exhibir y recomponer la biografía según los estados anímicos y las coyunturas sociales que pueden cambiar de un día para el otro. Esta es una generación donde la biografía puede ser "retocada" con colores, texto, imágenes y música con el objeto de ser reconocida, visitada y aceptada. No existe ninguna instancia de la vida social offline de los jóvenes donde sea posible hacer cambios cosméticos que repercutan inmediatamente sobre la relación con los otros'.⁵⁸

La autora explica la tendencia a manipular la biografía contra la creciente incertidumbre en que desarrollamos nuestra vida política, social, económica, familiar, etc: 'La propia biografía amenazada de fragmentación y de "sinsentido", se reinventa ella misma como una fuente de sentido, paradójicamente, a través de la mediación de los relatos mediáticos y las nuevas tecnologías de comunicación, espacios ilusorios pero con una gran eficacia simbólica para reunir imaginariamente los pedazos'.⁵⁹ Por ello, plantea que los aparatos se han convertido en el 'objeto transicional' descrito por Winnicott, que como un osito de felpa en la niñez temprana, consigue calmarnos y restituye un control sobre nuestras vidas, nuestras historias y nuestras circunstancias.⁶⁰ Desde este punto de vista, la utilización de las redes sociales podría realizar cierto sentido terapéutico relacionado con el cuidado 'médico' de sí, al modo como aparece en Foucault. No obstante, me gustaría criticar dos ideas presentes en su texto, advirtiéndole que Rosalía Winocur realiza su etnografía casi 10 años atrás, lo que torna injusto criticarle 'con el periódico de hoy'.

Primero, cabe revisar la capacidad terapéutica de las redes sociales entendidas como objeto transicional. En 'La Pesadilla de Einstein', Mark Featherstone discute las propiedades actuales de los gadgets como objetos transicionales, planteando que en la adultez los aparatos ya no se 'sienten especiales', han perdido 'el aura' y están determinados por la obsolescencia programada, por lo que no son capaces de crear espacios seguros de atención, cuidado, imaginación y creatividad. Si acaso el objeto transicional viene a simbolizar un sistema social de cuidado y atención más allá de nuestros padres (especialmente de nuestra madre), por el contrario, el gadget nos pone en situación de adicción y vulnerabilidad, y nos sume en el contexto de la hiper-funcionalidad que ha descrito Baudrillard. El objeto-gadget habilitaría más una evasión que una transición adaptativa a un entorno carente del afecto y

la seguridad materna. El amor por el gadget constituiría una práctica masturbatoria, o una autoamputación en términos de McLuhan, por cuanto ‘estos objetos nos abandonan justo cuando empezamos a sentirnos seguros’.⁶¹

Por otro lado, podríamos discutir la distancia generacional respecto a los usos de las redes sociales, advirtiendo que las historias de adultos presentes en ‘Robinson Crusoe...’ no contemplan el uso de Facebook, sino más bien tratan sobre el uso de la mensajería y de los buscadores como Google o Yahoo. Pienso que los matices generacionales del uso de las redes sociales tienden a hacerse borrosos en la medida en que la tecnología se masifica, los ‘millennial’ envejecen ya ‘entrenados’ y las redes sociales van concentrando usos diversos de la Internet, fidelizando la actividad de sus usuarios en una única interfaz. Es evidente que las generaciones mayores de cuarenta años también realizan un ejercicio de construcción y difusión de identidades ‘manipuladas’, y habría que discutir la profundidad del ejercicio de ‘auto-reflexividad’ en la nostalgia adulta, o ver si acaso no puede resultar apropiado extenderlo, con ciertos matices, sobre la actividad de los adolescentes en las redes sociales.

3. Es posible ensayar un puente desde la representación dramática de la exomológesis -la exteriorización de un estado interior entendida como práctica enteramente performativa- a la publicidad hiper-estetizada de la propia identidad construida en Facebook, la cual no sólo consiste en reunir y organizar fragmentos de nuestra propia biografía en espacios de eficacia simbólica, sino también en expresarla rodeada del aura de la propia individualidad, como un objeto-obra único e irrepetible para la contemplación de un otro, genérico o concreto, en un gran museo virtual. Winocur escribe: ‘el hipertexto es un lenguaje narcisista por excelencia. No existe otro lenguaje tan eficaz que le permita a los jóvenes trascender hablando de sí mismos. Para existir ni siquiera necesitan de un otro concreto, sino de un otro abstracto que puede llegar por casualidad a visitar y a mirar lo que tienen que decir sobre sí mismos’.⁶² Sobre el perfil de la red social, la propia vida queda plasmada como un producto completo, o si se quiere, como obra a medio hacer, cuyo propio proceso se ofrece como producto completo. Ahí, el componente dinámico de la biografía y la identidad se da no sólo con lo publicado sino también con lo omitido, y a partir de una conducta en línea que también es parte de la performatividad: cierta frecuencia y estilo en el comentario, las sanciones de gusto y sensibilidad, o la crítica sobre las producciones ajenas, que definen una manera de vincularse socialmente y por ende una forma de auto-observarse a través de la interfaz. Estirando el argumento, podríamos observar en las técnicas constructivas que habilita Facebook un movimiento que asemeja la realización vital de la senectud que Foucault señalaba a propósito del paso de un cuidado pedagógico a uno médico, a través de la hiper-representación del tiempo presente, para plasmar y reflejar incesablemente, una vida consumada, un producto redondo y acabado.

Por otra parte, Foucault concluye su ensayo planteando que las técnicas de verbalización de la vida monacal a partir del siglo XIII, son reinsertadas en contextos diferentes sin implicar la renuncia al yo, sino constituyendo un nuevo yo. En este sentido -y para seguir jugando- las constricciones impuestas por la propia interfaz que habilita una ‘expresión’ algo automatizada, parecen ahora el formulismo verbal

de la confesión y la obediencia al superior en la vida monacal. Joanne Garde-Hansen se pregunta en términos de Michel de Certeau, por las posibilidades creativas de apropiación de los usuarios y la posibilidad real de su escamoteo, si la interfaz de las redes sociales está eminentemente cerrada (a diferencia de las antiguas páginas personales) y mantiene una estructura mayoritaria textual que, al igual que los colores o la diagramación, no es interactiva ni puede ser personalizada. La autora repara en la ambigua estética visual de Facebook: ‘semi-profesional, inocua, vaga, académica y corporativa’, y argumenta que es el modo con que la empresa puede apelar a la mayor audiencia posible. Para ella ‘el mensaje es claro: no se trata de qué puede hacer la tecnología, ni qué puede hacer por mí, sino de aquello que se le permite al usuario’, es decir, no en un sentido creativo o autónomo sino en términos de sus limitaciones. Aquello que el usuario puede hacer en Facebook es únicamente ‘presentar su vida, pasado y presente, de un modo simple, efectivo y conectado en red’,⁶³ lo que expresa la relación asimétrica de poder existente, en una tecnología destinada a la exposición y observación de los usuarios que le alimentan.

En pocas palabras, el usuario puede contarlo todo, darlo todo, nutrir con sus vivencias el alimentador de noticias que organiza su pantalla, como si el gran abad le estuviera interrogando y observando, o mejor dicho, observando la forma en que se observa a sí mismo, una doble observación que no es simétrica ni inofensiva. Winocur escribe: ‘es indiscutible que en los circuitos del poder económico, político, militar y científico, el dominio y manipulación de esta tecnología les permite realmente ejercer el control sobre “los asuntos propios y ajenos”, pero para la mayoría de los mortales dicho control es imaginario’.⁶⁴ Stiegler complementarí: ‘la gran cuestión, la verdadera cuestión, no es tanto sobre el control estatal y policial, sino sobre el control que el marketing procura ejercitar sobre el comportamiento a través de la configuración de sistemas de auto-descripción de las relaciones sociales. Inclínados al pesimismo, podríamos temer que esto nos llevará inevitablemente a una nueva forma de esclavitud auto-inflingida y asistida por computadora, una nueva forma de hormiguero digital’.⁶⁵

Planteado en términos de Jorge Larrosa, el problema es que la constitución y transformación de la experiencia de sí (la tecnología del yo) involucrada en la actividad automática en Facebook, conlleva mecanismos de ‘auto-vigilancia’ que interiorizan por parte de los sujetos ‘el ojo del educador y/o terapeuta’,⁶⁶ que en este caso no es otro que la propia industria. Planteado Facebook como un dispositivo pedagógico, habría que decir que aunque no imponga una obediencia explícita, sí favorece una expresión permanente e incesante, como modo de relación del sujeto consigo mismo, mediante una cifra de observación corrompida por las concepciones ‘antropológicas’ de la industria. En el séptimo capítulo, discutiremos cierto ‘protocolo’ o ‘etiqueta’ de la manifestación constante en clases, que parece tender puentes a estas últimas ideas, y revisaremos los modos de interacción entre los actores del aula y la sociabilidad que en ella construyen.

Existe un estilo de interacción virtual que podríamos considerar una forma de sociabilidad. Según algunas encuestas de consumo cultural, el uso que los adolescentes dan a las redes sociales tiene que ver principalmente con la comunicación textual con amigos y familiares.⁶⁷ La construcción identitaria de los adolescentes en las redes sociales aparece en el imaginario público como un fenómeno nítido, a partir del surgimiento de prácticas de difusión de la propia imagen, en plataformas como Fotolog o Myspace, donde se podían ver las primeras ‘selfies’ varios años antes de Facebook. Las célebres selfies son parte fundamental de la auto-tematización del usuario, como una representación estratégica de lo propio para la que Facebook ofrece una plataforma ‘neutra’, un terreno ‘nivelado’. Ejerciendo algo de fuerza sobre el objeto, podríamos hipotetizar la ética que acompaña cierta dramatización en la construcción de los perfiles del Facebook, para describirla como una ‘política’ destinada a crear alianzas y concitar la simpatía de los contactos (prevenir su crítica, reprobación o discordia),⁶⁸ y también a anticipar y dirigir la manipulación que los algoritmos del newsfeed desempeñan sobre la propia producción.⁶⁹ Veamos.

En ‘Attention, Emotion and Desire, in the Age of Social Media’, Khadija Coxon plantea que el ‘self-branding’ –digamos, la autopromoción– se ha hecho común a muchas esferas profesionales, más allá de la industria del entretenimiento. La consigna que resume esta manera de relacionarse tiene que ver con la capacidad de ‘ser socialmente efectivo’. La autora pone como ejemplo del mundo profesional, la participación y el interés de los académicos universitarios en las métricas de redes como Academia.edu. Por ello se sorprende de la participación adolescente de las prácticas del self-branding, aún cuando no hay un objetivo económico o laboral declarado. Luego problematiza esta idea, señalando que la rentabilidad industrial de las ‘selfies’ desnuda el hecho de que la atención es un bien social que puede actuar como retribución. Los jóvenes generan un mercado millonario con sus creaciones, pero están dispuestos a ser retribuidos sólo con la atención de terceros.⁷⁰

Más allá del contra-argumento que ofrecen youtubbers, bloggers, trend-setters, instagrammers, gamers o todo quién aspira a vivir de su prosumo, interesa tomar el ‘self-branding’ –la constitución de una marca– en el sentido de la autoproducción de los usuarios de Facebook y en vistas a definirle como técnica de autoconocimiento y autocuidado. El branding, como idea de la mercadotecnia relativa a la generación de un impacto, de un efecto, de la afectación de un otro genérico, plantea cierta relación recíproca entre el conocimiento de sí y la auto-expresión, en la medida en que los usuarios expresan (dramatizan) una imagen ‘interesada’ de sí, mostrándose ante los otros en función a determinados valores previamente internalizados y desplegados también en una auto-observación. Jorge Larrosa utiliza una curiosa imagen, donde la mente es un ojo que conoce/ve las cosas hacia fuera y hacia dentro. El autoconocimiento estaría posibilitado por la facultad de este ojo mental, de conocer el sujeto que le sustenta tanto por recibir la luz que su imagen refleja en un espejo ‘exterior’, como por ‘girar para atrás’ y mirar hacia dentro de sí.

La reflexión del sujeto está entonces dada por ‘cierta exteriorización y objetivación de la propia imagen, un algo exterior, convertido en objeto, en lo que uno pueda verse a sí mismo’,⁷¹ y la publicación de esta propia imagen ante los otros responde a un orden discursivo definido: ‘la distribución histórica de lo que se ve y lo que se oculta va en paralelo a la distribución de lo que se dice y de lo que se calla. Lo visible va en paralelo a lo decible. Las formas legítimas de mirar se relacionan con las formas legítimas de decir... ...un dispositivo implica visibilidades y enunciados. Y, a la inversa, las formas de ver y de decir remiten a los dispositivos en los que emergen y se realizan. Foucault, en sus trabajos, reconstruye regímenes de enunciabilidad. O, mejor aún, la estructura y el funcionamiento de la dimensión discursiva de los dispositivos (pedagógicos, carcelarios, médicos, psiquiátricos, etc.). Y, del mismo modo que ocurría respecto a los procedimientos ópticos de la visibilidad que creaban a la vez el sujeto y el objeto de la visión, también los procedimientos discursivos de la enunciabilidad crean a la vez el sujeto y el objeto de la enunciación.’⁷²

Cito en extenso las palabras de Larrosa porque explicitan, comprensivamente, la forma en que un dispositivo pedagógico opera. Resulta claro que las interfaces diseñadas por corporaciones como Facebook, en cuanto partícipes de una tecnología de sí, tanto estipulan la forma de la autoproducción y/o autoconocimiento, como favorecen la proliferación y circulación de tópicos modales en términos de un contenido. Me pregunto si sería posible caracterizar el ‘self-branding’ respecto de su moda, es decir, de sus contenidos más frecuentes. Aventuremos una hipótesis y digamos que la imagen modal a proyectar a través del perfil del Facebook, se resume en la producción audiovisual de esas parejas viajeras de ‘instagrammers’ enamorados, que exhiben una vida de esparcimiento y lujo recorriendo el mundo, y registrando en fotos o en videoclips su paso por destinos variados, donde prueban comidas más o menos ‘extrañas’, interactúan con gente más o menos ‘exótica’, y se exhiben experimentando todo tipo de deportes extremos, excursiones, y actividades en general.

¿No ofrecerían esas cuentas de Instagram y Youtube, el retrato actualizado de la promesa romántica capitalista que aboga por el consumo permanente de experiencias de vida? ¿No apologizan cierta huida del mundo social y premian la abstención de todo proyecto colectivo, en la medida en que la construcción política es principalmente local y requiere de cierta raigambre? Con mayor o menor glamour, la imagen de estos viajeros recuerda la ética de los estudiantes del Instituto Saint Paul mencionados al comienzo del trabajo, cuyos valores establecían cierta movilidad social en la jerarquía intra-élite a través de la acumulación de experiencias vitales y por un carácter omnívoro, que demostraba la apertura de los jóvenes ante un mundo cultural y geográfico dispuesto para ellos. En este sentido, ¿no habría un desplazamiento irónico de las figura de la ‘universidad de la vida’ o de la ‘universidad de la calle’, que antes legitimaba el valor de la experiencia en términos del trabajo, del esfuerzo realizado o del sufrimiento padecido, y que hoy invierte sus términos para fundar valor sobre la experiencia fluida, el carisma gratuito o el talento espontáneo? Invirtiendo la idea tradicional del self-made man -relato que la industria cultural supo promover, ridiculizando de paso la importancia de lo académico- una antigua y

nueva meritocracia parece continuar encubriendo las brechas económicas de origen, pero sobre el valor del carisma, no del trabajo duro. Nos interesan estas cuestiones porque pueden enriquecer el relato de las identidades juveniles en el aula, que revisaremos durante el sexto capítulo.

La capacidad de vivir la vida sin problemas, de la manera más ‘cool’ y despreocupada, parece ser un contenido simbólico presente en el ADN de la industria ‘dotcom’ desde sus inicios. En ‘The Digital Sublime: Myth, Power, and Cyberspace’, Vincent Mosco cita una crónica del ascenso y la ‘caída’ de Silicon Valley, comentando que en los comienzos de la Internet, los empleadores buscaban crear entornos ‘cool’ de trabajo para conseguir atraer a la gente ‘cool’, mientras que para el 2004 -cuando Mosco escribe- los espacios y la gente cool eran la publicidad misma de su negocio: ‘Los chicos cool están ahí tanto para trabajar, como para ser exhibidos.’⁷³ Su libro aborda las consecuencias políticas de algunos mitos sobre la Internet, relativos al fin de la historia y a la consideración de los niños y jóvenes como actores principales del ciberespacio. Tal mito se resume a través de la frase ‘ser joven, ser digital, ser igual, ser libre’: los niños y los jóvenes son en todo idénticos a los adultos, excepto por estar libres de ‘las imperfecciones del mundo de los átomos’, es decir, de la ‘era’ anterior.⁷⁴

No sería extraño que las ‘dotcom’ de las burbujas financieras o las corporaciones como Apple o Google -hoy y entonces protagonistas- hayan traspasado sus formas de ‘branding’ a los usuarios, quienes reiteran en el ‘self-branding’ el optimismo desmesurado y el egoísmo que caracteriza a la industria, según Vincent Mosco, quien analiza y critica las predicciones de Nicholas Negroponte en ‘Being Digital’ (1995).⁷⁵ Considerando Facebook como un dispositivo pedagógico cuyos protocolos y supuestos favorecen una tecnología del yo orientada por el self-branding y por la necesidad de la aceptación (rating) de un otro genérico, digamos que el pensamiento y la acción política aparecen en cierta oposición al cuidado y al conocimiento de sí que la interfaz habilita, que asume nuevamente la forma de un retiro del mundo. Por suscitar conflictos, levantar pasiones, demandar definiciones y ‘generar pesimismo’, la política debe quedar fuera de las sociabilidades ‘cool’ que la industria promueve o debe ser hábilmente confinada a ghettos de opinión.

Un proyecto anímico

Finalizaremos este capítulo de contexto ensayando la construcción identitaria y las sociabilidades on-line que promueven las redes sociales, en relación al formateo de los vínculos y a la apatía política que acompañan la impotencia actual de lo público. Como se anticipaba un poco más atrás, durante el séptimo capítulo ensayaremos un puente entre estas cuestiones y el aula de clases, describiendo cierta ‘etiqueta’ en el estilo y frecuencia de las múltiples conversaciones entre los informantes, y relevando algunos sentidos antropológicos de la interacción incesante.

Puede decirse que Facebook ha emprendido una cruzada por el optimismo, simbolizada a través de la negativa constante de la compañía a implementar un botón de ‘no me gusta’, y con la inclusión a modo de consuelo de las ‘reacciones’ -‘me divierte’, ‘me encanta’, ‘me entristece’, ‘me enoja’ o ‘me asombra’- las que siguen sin ofrecer la posibilidad de una reprobación simple y ‘abierta’ de un contenido, como inverso simétrico del ‘me gusta’. Podemos ahondar en las estrategias de self-branding, no sólo en relación a la producción identitaria ante un auditorio abstracto, sino en términos de los intercambios entre individuos (comentarios, gusteos, reacciones, reproducción de los contenidos, etc.) para esbozar el tipo de vínculo que dispone el neewsfeed de Facebook. Considerando que las acciones de los usuarios son el ‘alimento’ mismo de la red, la interacción entre contactos es promovida y premiada por la plataforma. Por el contrario, su abstención es penalizada por la disminución de una cuota de participación en el alimentador de noticias de los contactos. Del volumen de interacción entre perfiles depende la difusión de lo propio, por lo tanto, los usuarios deben incrementar sus interacciones manteniéndolas libres de fricciones que puedan ocasionar baneos ‘fantasma’.

Naturalmente, nadie sabe a ciencia cierta cuando un comentario o una reacción va a incomodar al otro. Erving Goffman describe esta cuestión como ‘estrategias para el manejo de las impresiones’ y anticipa la posibilidad de subversión del orden, a través de una conducta que actualmente podríamos adscribir al ‘troll’ de nuestros foros virtuales: ‘Los gestos impensados, intrusiones inoportunas y pasos en falso son motivos de perturbación y disonancia, generalmente involuntarios, que podrían ser evitados si el individuo responsable de introducirlos en la interacción conociera de antemano las consecuencias de su actividad. Sin embargo, hay situaciones, llamadas a menudo «escenas», en las que un individuo actúa de modo de destruir o amenazar seriamente la cortés apariencia de consenso, y si bien es posible que no actúe simplemente con el fin de crear esa situación disonante, lo hace sabiendo que es probable que surja dicha disonancia. La expresión «hacer una escena», fruto del sentido común, es justa, porque esas disrupciones crean, en realidad, una nueva escena’.⁷⁶

Un episodio de la serie ‘Black Mirror’ capta con maestría la disyuntiva del ‘self-branding’, que opone el mandato a interactuar con el otro, con la necesidad de no provocar su desaprobación. La historia plantea una sociedad hiperconectada, regida por un sistema de calificación entre personas cuyo puntaje constituye acceso a estamentos de vida, en el sentido weberiano del término. En la ficción, cualquier interacción cara a cara permite calificar a la contraparte en términos de una evaluación, al modo de la satisfacción del cliente. Por supuesto, la dicotomía planteada es propia de toda relación humana, pero interesa señalar cómo la red social difunde y masifica el sentido instrumental o estratégico de los vínculos, abonando cierto aplanamiento de las ‘diferencias’. En ‘La sociedad de la transparencia’, Byung-Chul Han escribe: ‘La sociedad positiva está en vías de organizar el alma humana totalmente de nuevo. En el curso de su positivación también el amor se aplan para convertirse en un arreglo de sentimientos agradables y de excitaciones sin complejidad ni consecuencias’.⁷⁷ Esa positividad que predica el coreano, refiere tanto a la ausencia de negatividad -la que considera la dimensión del ‘otro’, de

la ‘alteridad’, de la ‘diferencia’- como a la ausencia de ‘sentimientos’ negativos, la renuncia a proporcionarle una forma al dolor y al sufrimiento.

No debe resultar extraño que Facebook esté especialmente interesado en las cuestiones relativas al estado anímico de sus usuarios. Khadija Coxon recupera las palabras de Adam Kramer, un investigador perteneciente a la corporación, que en conjunto con investigadores de la Universidad de Cornell intervinieron durante el 2012 las cuentas de 689.003 usuarios, al azar y sin su consentimiento, para manipular sus estados de ánimo en un polémico estudio sobre el ‘contagio emocional’, que consistía en alterar el tipo de noticias que recibían a través del newsfeed.⁷⁸ A pesar de tener una metodología muy pobre y de plantear resultados estadísticamente insignificantes,⁷⁹ el estudio sitúa el problema en otro registro: confrontado por el dilema ético, el investigador responsable de la compañía respondió: ‘...lo hicimos porque nos preocupamos por el impacto emocional de Facebook y por la gente que usa nuestro producto. Sentimos que es importante investigar la preocupación común, respecto de que las publicaciones positivas de sus amigos puedan conducir a la gente a sentirse mal o abandonada. Al mismo tiempo, nos preocupa que la exposición a la negatividad de los amigos lleve a la gente a dejar de visitar Facebook’.⁸⁰

Coxon asegura que: ‘tanto por una cuestión de marca, como por los grandes ingresos económicos que se juegan en una narración positiva de la economía de la atención, Facebook necesita asegurar que su comunidad cultive rasgos de apertura y colectividad, y evite los rasgos opuestos del antagonismo y la negatividad, asociados con marcas como Reddit’.⁸¹ A partir del experimento secreto de Facebook, la autora cree inevitable que los entornos on-line acaben modulando nuestras emociones a través de la utilización de nuestros datos personales, en lo que podríamos considerar una ‘vigilancia amistosa’.⁸² Desde la filtración pública del experimento de Facebook, uno podría pensar que la empresa desarrollaría protocolos para garantizar, no sólo la privacidad, sino el bienestar de sus consumidores. Por el contrario, en mayo del 2017, el periódico ‘The Australian’ dio a conocer documentos internos de la compañía que revitalizan el ‘Proceed and be bold’ de su cultura corporativa tras la fachada amistosa y positiva que cultiva.

En un documento de 23 páginas filtrado al medio australiano, la corporación se jacta de ser capaz de identificar ‘los momentos en que los jóvenes australianos y neozelandeses necesitan un aumento en su confianza’, dilucidando si se sienten ‘estresados’, ‘vencidos’, ‘sobrepasados’, ‘ansiosos’, ‘nerviosos’, ‘estúpidos’, ‘tontos’, ‘inútiles’ o ‘fracasados’, e identificando emociones relativas al modo en que ‘conquistan sus miedos’, gracias a la recopilación de posteos, fotos, interacciones y actividad general en Internet. El documento dirigido a un alto ejecutivo bancario, vende la posibilidad de focalizar publicidad gracias al ‘monitoreo en tiempo real de datos psicológicos’ de 6.5 millones de jóvenes y adolescentes: 1.9 millones de adolescentes en educación secundaria, con una media de edad de 16 años; 1.5 millones de

estudiantes terciarios con una media de edad de 21 años; y 3 millones de jóvenes trabajadores, con una media de edad de 26 años.⁸³

Cada vez es más claro que las conductas del tipo ‘Proceed and be bold’ no constituyen excepción sino regla. La hostilidad y el atrevimiento que las tecnológicas concentradas muestran ante lo público se lee bien en las palabras del presidente de Microsoft durante la conferencia RSA 2017 -principal conferencia mundial sobre seguridad en tecnologías de la información- donde el ejecutivo llamó a suscribir una ‘nueva convención de Ginebra, para proteger la población civil contra los ataques de los estados-nación [sic], y para transformar el sector tecnológico afirmando su rol como la Suiza neutral digital, capaz de asistir a los clientes, donde quiera que estén, para retener la confianza del mundo’.⁸⁴ Las palabras del ejecutivo sintonizan con aquella idea stiegleriana que iniciaba el capítulo: la guerra financiera contra toda forma de poder público, en tanto constituye una forma mutualista de organización (e inmovilización) de las inversiones.

Es una idea central de este trabajo afirmar la capacidad de la escuela pública, para revertir las condiciones de proletarización económica y psíquica que el estado actual de desarrollo antropológico y técnico conlleva en su dimensión ‘tóxica’. En tiempos en que la política abandona todo criterio de cuidado, para aceptar gustosamente la retirada de lo público y su suplantación por un poder privatizado y concentrado, investigaremos la escuela como dispositivo técnico, noo-político y farmacológico, para insistir en una idea que, si bien no es novedosa, sigue siendo necesaria: la posibilidad de albergar y defender lo público y lo colectivo, de ser refugio de lo comunitario y de lo institucional. Revisaremos estas cuestiones desde los espacios de la educación artística, en la medida en que asumimos que su capacidad de des-proletarizar lo sensible y de habilitar un otium o un cuidado de sí, puede oponer resistencia frente a la infantilización de los ciudadanos y a la disolución de la responsabilidad que caracterizan los modos cognitivos del capitalismo contemporáneo.

NOTAS

¹ Es el físico James Glattfelder quien emplea a conciencia, el concepto weberiano de dominación (probabilidad de obtener obediencia a un mandato) durante una TED Talk en Zurich, en 2013. Glattfelder es uno de los autores del conocido estudio sobre la concentración del control global corporativo, que durante el 2011 describió que sólo 737 accionistas globales controlaban el 80% del valor de las corporaciones del mundo. El estudio desagregaba esa cifra, para señalar que un 40% del valor de las corporaciones del mundo, estaba en manos de sólo 146 jugadores globales procedentes de EEUU y Reino Unido. Para Glattfelder, este alto grado de interconectividad de los participantes-nodo en la red de control, implica un enorme riesgo sistémico para la economía global. El artículo original: Vitali S., Glattfelder J.B., Battiston, S. (2011). The Network of Global Corporate Control. *PLoS ONE*.

Recuperado de: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0025995>

(accedido por última vez: 19/08/2018)

² Stiegler, B. (2015) *States of shock : stupidity and knowledge in the 21st century*, Maden, Polity Press. p.177

El concepto de noo-política es de M. Lazzarato: 'Hay que distinguir entonces la vida -en tanto que memoria- de la vida en tanto que características biológicas de la especie humana (muerte, nacimiento, enfermedad, etcétera), es decir, distinguir el bio contenido, en la categoría de biopoder, del bio contenido en la memoria. Para no denominar cosas tan diferentes con la misma palabra, se podría definir, a falta de algo mejor, a las nuevas relaciones de poder que toman como objeto la memoria y su conatus (la atención) como noo-política. La noo-política (el conjunto de las técnicas de control) se ejerce sobre el cerebro, implicando en principio la atención, para controlar la memoria y su potencia virtual. La modulación de la memoria sería entonces la función más importante de la noo-política. Si las disciplinas moldeaban los cuerpos constituyendo hábitos principalmente en la memoria corporal, las sociedades de control modulan los cerebros y constituyen hábitos principalmente en la memoria espiritual.' En Lazzarato, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón ed. p.100

³ Stiegler, B. Op.cit. p.144

⁴ Stiegler, B. Op.cit. p.100.

⁵ Stiegler, B. Op.cit. p.7

⁶ Stiegler, B. (2016) Gilbert Simondon: repercusión y perspectivas, en *Demarcaciones*, N°4, p.58. Las nociones de 'individuación', 'coindividuación' y 'transindividuación' constituyen una jerga compleja e implican todo un andamiaje en la obra de Stiegler, que las discute a partir del trabajo de Gilbert Simondon, su punto cardinal de referencia. Stiegler adscribe a la teoría simondoniana, que plantea que la individuación del ser humano es un proceso producido a través de una transindividuación, o sea, a través de la formación de circuitos o tramas de relaciones donde la 'coindividuación' -individuación entre individuos- puede ser 'meta-estabilizada'. Vamos por partes: un sistema individuado es un sistema 'estable', es decir, es aquel que llevó su energía potencial al mínimo y terminó de definir una condición estructural. Ejemplo arquetípico es la cristalización de un líquido, donde puede decirse que el sistema se ha individuado como algo acabado, si sus condiciones estructurales no tienen otra posibilidad, en tanto el nivel de energía ha caído hasta un mínimo incapaz de provocar una nueva transformación (una nueva 'estabilización'). La individuación de los seres humanos (sistemas que Simondon y Stiegler consideran eminentemente psíquicos) es un proceso no acabado, en tanto una individuación acabada en términos psíquicos (el punto mínimo de energía) implicaría la muerte. Un sistema 'meta-estable' sería aquel en que la energía es constantemente transformada (sería más correcto decir 'transducida') por lo que la transformación estructural es constante. Tal es el caso de las sociedades humanas, caracterizadas sobre todo en términos psíquicos, donde la energía que anima el sistema tiene relación con la pulsión que puede transducir (o no) en deseo. Para Stiegler, el que la 'co-individuación' sea 'meta-estabilizada' en una 'trans-individuación', requiere que los circuitos de 'co-individuación', realmente impliquen a los individuos en su conformación, dinamismo y deseo, y no sean impuestos con significaciones completamente ajenas. Si los individuos no participan de las significaciones que dan origen y dinamizan los circuitos de individuación, Stiegler dirá que el individuo ha sido proletarizado, es decir, des-individuado en circuitos de des-individuación y pulsión. Stiegler, B. (2006) Within the limits of capitalism, economizing means taking care, *Ars Industrialis*. p.11-15. En un sentido sociológico Stiegler asevera que la guerra económica promovida por la financiarización del mundo, es ante todo una guerra contra lo público y contra todo aquello que lo público hace posible para preservar un proceso de

individuación colectiva, en el que formas atencionales específicas son producidas. Por ello, el resultado de este ataque no es sólo el debilitamiento de la estructura social, sino una peligrosa fragilidad del aparato psíquico y de la razón. Stiegler, B. (2015) *States of shock : stupidity and knowledge in the 21st century*, Polity Press, Maden, MA. p.176

⁷ Stiegler, B. (2009) 'Para una nueva crítica de la economía política', traducido y publicado en Brumaria, practicas artísticas, estéticas y políticas. Documento N°271. (2011). p.10

⁸ Stiegler, B. (2006) Within the limits of capitalism, economizing means taking care, *Ars Industrialis* p.11. En este sentido, el autor critica a Derrida en su lectura del Fedro de Platón, planteando que al 'prescribir' soluciones confunde su papel de filósofo y de ciudadano, en tanto el rol del filósofo respecto de los pharmaka sería ofrecer una crítica sobre su simultaneidad terapéutica y tóxica, considerándolos siempre en el marco de una relación, de una mediación, y nunca en forma sustancial. Stiegler, B. (2013) Escritura y Pharmacon , en *Escritura e imagen Vol. 9* p.326

⁹ Se trata de sistemas cerrados y altamente integrados, hechos 'a medida' de un cliente -por ejemplo para la fabricación de dispositivos móviles- que paulatinamente reemplazan el uso de microprocesadores de propósitos generales, esto es, capaces de interactuar con componentes de otros fabricantes, incorporando tareas eventuales y contingentes, a través de estándares más costosos en términos de consumo y eficiencia. Ya a comienzo de los años 2000, analistas de tecnología e *insiders* de la industria, preocupados por el ocaso de la 'ley empírica' que el fundador de Intel -Gordon Moore- ensayó en 1965, preveían que la industria se orientaría más a la 'customización' de los procesadores y no al aumento de su potencia. Bass, M., Christensen, C. (2002). The future of the microprocessor bussines. *IEEE Spectrum. Vol. 39*. pp.34-39. El que la especialización de tareas supere al aumento de la potencia como objetivo principal de la industria es una transformación de relevancia histórica. En febrero del 2016, la revista de ciencias Nature publicó una nota donde 'se despide' la ley de Moore, la que durante muchísimo tiempo, fue la hoja de ruta de la industria de chips (la ley plantea que la cantidad de transistores presentes en los procesadores aumentará al doble cada dos años, haciendo los procesadores cada vez más potentes y a precios más accesibles). Por vez primera en décadas, se han presentado proyectos de investigación y desarrollo, no vinculados a la reducción y multiplicación de los transistores. La revista profundiza otro argumento confluyente: reducir los transistores a menos de 14 micrones haría mucho más caro controlar la temperatura generada por el procesador. Si bien un gran esfuerzo económico y técnico podría conseguir reducciones a 2 o 3 micrones (10 átomos de longitud), la proeza haría poco confiable el transistor, desde que el comportamiento de los electrones pasaría a estar 'gobernado' por la incertidumbre cuántica. Waldrop, M. (2016). The chips are down for Moore's law, *Revista Nature, N°530*. pp.144-147

¹⁰ El adjetivo propietario se utiliza para denominar software y hardware que no posee compatibilidad con productos de otros fabricantes, con lo que el productor mantiene cautivo su cliente sin ofrecer una alternativa a sus estrategias de actualización u obsolescencia. Ejemplos tristemente célebres: los teléfonos y sus cargadores, algunos dispositivos señaladores de tabletas, aplicaciones y sistemas operativos incompatibles o no actualizables.

¹¹ Trusted Platform Module. Es el componente electrónico soldado a la placa madre, encargado de detener el arranque del sistema operativo, si no se constata la cercanía física y reciente de algún router de la escuela.

¹² Nota de prensa: Dwoskin, E. y Timberg, C. (03/10/2016) Google moves into hardware production with smartphone and other devices, *Washington Post*. Recuperado de:

https://www.washingtonpost.com/business/economy/google-moves-into-hardware-production-with-smartphone-and-other-devices/2016/10/03/1fbc8e6d-bcbc-45be-a148-fd86b3fd11bf_story.html (accedido por última vez: 31/03/2017)

¹³ Los datos son medidos a junio del 2018, y en computadoras. Medidos en todas las plataformas, la participación de Google Chrome es casi del 59%. Desktop Browser Market Share Worldwide, StatCounter - GlobalStat

Recuperado de: <http://gs.statcounter.com/browser-market-share/desktop/worldwide/#monthly-201806-201806-bar> (accedido por última vez el 26/07/2018)

¹⁴ Herramientas de alta complejidad se combinan con tretas viejas y nefastas. 'Cambridge Analytica Uncovered' es un reportaje encubierto de la televisión británica que expone, en boca de los propios ejecutivos de la compañía, los oscuros métodos y servicios que esta empresa ofrecía para influir electorado al rededor del mundo. En reuniones con supuestos clientes procedentes de la élite política de Sri Lanka, la empresa señalaba disponer de un gran número de asociados dispuestos a fraguar o recopilar evidencia para la creación de escándalos políticos. Entre estos asociados se cuentan ex-miembros de servicios de inteligencia

estadounidense, británica e israelí. A partir de una investigación del parlamento inglés, se ha conocido la participación de esta empresa durante las elecciones presidenciales del 2015 en Argentina. El reportaje se encuentra disponible en línea, y resulta aleccionador para abandonar posiciones escépticas o academicistas, que reducen estas cuestiones a mitos urbanos o conspirativos. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mpbeOCKZFfQ>

(accedido por última vez: 25/07/2018)

¹⁵ Sennett considera que no sería correcto hablar de una 'sospecha' dado que el engaño al usuario es una cuestión patente. No obstante, la palabra es apropiada en tanto el permanente oculo de los entornos virtuales no resulta tan evidente para la mayoría de la población, como lo es para el sociólogo. Sennett, R. (entrevista), (18/08/2018), *Diario El País* (España)

Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2018/08/09/eps/1533824675_957329.html

(accedido por última vez: 19/08/2018)

¹⁶ Eco, U. (entrevista), (15/10/2010) *Revista Ñ*, Diario Clarín. Recuperado de:

https://www.clarin.com/rn/literatura/educacion-debera-ensenar-comparar-Web_0_Bk7O0oTPXx.html

(accedido por última vez: 28/07/2018)

¹⁷ de Certeau, Michel (1979) *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México. Universidad Iberoamericana, 1999.

¹⁸ Op.Cit. p.XLI

¹⁹ Op.Cit. p.XLIV

²⁰ Op.Cit. p.40

²¹ Op.Cit. p.36

²² Op.Cit. p.45

²³ Op.Cit. p.LIII

²⁴ Mosco, V. (2015) *Marx in the cloud*, en Fuchs, C. y Mosco, V. (ed.) *Marx in the Age of Digital Capitalism*. Boston, EEUU. Brill. pp. 516-535

²⁵ Para muestra un botón: Facebook almacena incluso los caracteres que borramos cuando nos arrepentimos de postear algo en nuestros perfiles. En 'Auto-censura en Facebook', A. Kramer, un analista de la compañía -tristemente célebre por conducir un estudio experimental masivo en la plataforma (ver más adelante)- describe las frecuencias y modas de la autocensura en posteos, comentarios y actividad general en la red social. Más que por sus hallazgos, el artículo resulta interesante por exhibir algunas de las variables que la compañía recopila y utiliza para describir a sus usuarios. Das, S. y Kramer, A. (2013) *Self-Censorship on Facebook*, presentación en la Conferencia 2013 de la Asociación para el Avance de la Inteligencia Artificial. (AAAI) 8 al 10 de julio 2013, Boston, EEUU. Recuperado de:

<https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM13/paper/viewFile/6093/6350> (accedido por última vez el 26/07/2018)

²⁶ Ver Capítulo 4.

²⁷ Como es sabido, el término cibernética deviene del control o gobierno que un timonel mantiene sobre el recorrido de un barco. De ahí el timón en el ícono inicial del browser Netscape y su alusión a un 'paisaje de red' navegable. Netscape liberó su código hacia fines de los 90, con la esperanza de detener el crecimiento de Internet Explorer de Microsoft, entonces el navegador más popular. En base a Netscape, la fundación Mozilla -por misión abocada al software libre- desarrolla Firefox. Es una cuestión relevante de señalar por cuanto el software libre constituye un excelente ejemplo de economía contributiva, la que a juicio de Stiegler caracteriza la posibilidad 'terapéutica' del pharmakon tecnológico-industrial.

²⁸ de Certeau, Michel (1979) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, 1999. p.32

²⁹ Foucault, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós. p.48

³⁰ Richards, N. (2005) Estudios visuales y políticas de la mirada, en Dussel, I y Gutierrez, D.(comps.) (2015), *Educación la mirada, Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Buenos Aires, Manantial.

³¹ Foucault, M. Op.cit. p.50

³² Op.cit. p.54

³³ Op.cit. p.60

³⁴ Op.cit. p.67

³⁵ Op.cit. p.60

- ³⁶ Op.cit. p.62
- ³⁷ Op.cit. p.65
- ³⁸ Op.cit. p.78
- ³⁹ Op.cit. p.81
- ⁴⁰ Op.cit. p.83
- ⁴¹ Op.cit. p.85
- ⁴² Op.cit. p.88
- ⁴³ Op.cit. pp.87-93
- ⁴⁴ Larosa, Jorge, (1995) *Escuela poder y subjetivación*, Madrid, La piqueta. p.6
- ⁴⁵ Op.cit p.9
- ⁴⁶ Op.cit p.12
- ⁴⁷ Op.cit p.22
- ⁴⁸ Op.cit p.13
- ⁴⁹ 'No se trata de decir "desgraciadamente se ha olvidado el cuidado de uno mismo, y el cuidado de sí es la clave de todo." Nada me resulta más ajeno que la idea de que la filosofía se ha extraviado en un momento determinado, que ha olvidado algo y que existe en alguna parte de su historia un principio, un fundamento que es preciso redescubrir'. En Foucault, M. (entrevista), (20/01/1984). La ética del cuidado de uno mismo, como práctica de la libertad. *Revista Concordia No 6*. pp.99-116.
- ⁵⁰ Otra definición para las técnicas del sí: 'los procedimientos, tal como existen sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines, y gracias a relaciones de autodomínio (maitrise de soi sur soi) o de autoconocimiento (connaissance de soi par soi). Citado en Larrosa, Op.Cit. p.22
- ⁵¹ En Garde-Hansen, J. et al. (2009) *Save as...Digital Memories*, London. Palgrave Macmillan. p.142
- ⁵² Nota de prensa: Introducing On This Day: A New Way to Look Back at Photos and Memories on Facebook, (24/03/2015), *Facebook Newsroom*. Recuperado de: <https://newsroom.fb.com/news/2015/03/introducing-on-this-day-a-new-way-to-look-back-at-photos-and-memories-on-facebook/> (accedido por última vez: 31/07/2018)
- ⁵³ Nota de prensa: Facebook apologizes for 'algorithmic cruelty' in its Year In Review, (29/12/2014), *RT* Recuperado de: <https://www.rt.com/news/218071-facebook-apologize-year-review/> (accedido por última vez: 31/07/2018)
- ⁵⁴ Foucault, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós. p.64
- ⁵⁵ Zaremohzzabieh ofrece un resumen de muchos de ellos, y describe los comportamientos adictivos de los estudiantes de posgrado en una universidad de Malasia. Resulta interesante mencionarlo, pues el estudio resume información relativa a la compulsión y la procrastinación a través de las redes sociales, confirmando (al menos superficialmente) cierta uniformidad de la 'producción del usuario', en una población de jóvenes adultos muy escolarizados, en una región lejana geográfica y culturalmente. En Zaremohzzabieh, Z. et al. (2014) Addictive Facebook Use among University Students, *Asian Social Science; Vol. 10, No. 6*. pp.107-116
- ⁵⁶ Crary, J. (2014), *24/7: Late Capitalism and the Ends of Sleep*. Londres. p.22
- ⁵⁷ Winocur, R. (2009) *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*, México: Siglo XXI Editores. p.86
- ⁵⁸ Op.cit. p.74
- ⁵⁹ Op.cit. p.101
- ⁶⁰ Op.cit. p.88
- ⁶¹ Featherstone, M. (2013). Einstein's Nightmare On Bernard Stiegler's Techno-Dystopia, Theory beyond the codes, *Ctheory*. Recuperado de: <https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14787/5662> (accedido por última vez: 31/07/2018)
- ⁶² Winocur, R. Op.cit. p.75
- ⁶³ Garde-Hansen, J. Op.cit p.141
- ⁶⁴ Winocur, R. Op.cit. p.88

⁶⁵ Stiegler, B. (2013) The most precious good in the era of social technologies), *Unlike Us Reader N°8: Social media monopolies and their alternatives*, Amsterdam: Institute of Network Cultures, p. 25

⁶⁶ Larosa, J. op.cit. p. 27

⁶⁷ Encuesta nacional de consumos y prácticas culturales en los adolescentes (2016) *Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA)*. Recuperado de:

<http://adepa.org.ar/resultados-de-la-encuesta-nacional-consumos-y-practicas-culturales-de-adolescentes/>

(accedido por última vez: 31/07/2018)

⁶⁸ Según la encuesta UNICEF 'Ciudadanía digital, los adolescentes en las redes sociales' del 2013, las interacciones más importantes para los adolescentes argentinos, se producen cuando sus contactos comparten contenidos sobre el propio muro (aquel del encuestado). De segunda importancia, es que los contactos aprueben sus posts y fotografías. Quizás podríamos explicar esta cuestión como un interés 'narcisista' del usuario, por recibir de sus contactos, una manifestación pública y gratuita del compromiso por sostener el vínculo. A diferencia del juicio de un tercero sobre la propia actividad en línea, el posteo del contacto conlleva una interacción, sin que el usuario haya procurado generarla.

Recuperado de: <https://www.slideshare.net/unicefargentina/ciudadana-digital-los-adolescentes-en-las-redes-sociales-2013>

(accedido por última vez: 31/07/2018)

⁶⁹ Taina Bucher explora estas cuestiones asumiendo que la actividad y las expectativas del usuario respecto de los algoritmos, no sólo moldean su propia actividad en Facebook, sino que producen una manipulación anímica, vital para entender sus poderes sociales. En: Taina Bucher (2017) The algorithmic imaginary: exploring the ordinary affects of Facebook algorithms, *Information, Communication & Society*, N°20, pp.30-44

⁷⁰ En Prado, C.(ed.) (2017) *Social media and your brain : Web-based communication is changing how we think and express ourselves*. California, Praeger. pp.37-41

⁷¹ Larrosa, J. Op.cit. p.24

⁷² Op.cit. pp.29-30

⁷³ Mosco, V. (2004) *The Digital Sublime: Myth, Power, and Cyberspace*. Boston. MIT Press. p.83

⁷⁴ Op.cit. p.81

⁷⁵ Nicholas Negroponte es fundador del MIT Lab y director de la organización One Laptop per Child OLPC. A la sazón, es hermano de John, diplomático norteamericano implicado en el Plan Cóndor y en la Contra nicaragüense. Al describir algunas predicciones de Negroponte, Mosco defiende la relevancia de los mitos sobre la tecnología tanto por lo que dejan ver, incluyendo un genuino deseo por la comunidad y la democracia, como por lo que ocultan, lo que incluye la concentración creciente del poder de las comunicaciones en un puñado de transnacionales mediáticas. El autor señala que el real poder de la tecnología y su mayor aporte social, sólo aparece cuando el mito o la fantasía ha cedido, y es abandonada hasta el punto en que la tecnología resulta ya banal. Mosco ejemplifica la cuestión con una idea discutible: sólo cuando la electricidad dejó de ser adornada con promesas de cambiar el mundo, fue posible abandonar la idea de la posesión individual de su poder y se pudo dotar de energía un gran número de actividades para beneficio público. Mosco, V. Op.Cit. pp.19-20

⁷⁶ Goffman, E. (1959) *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires , Amorrortu editores. Capítulo 6.

⁷⁷ Han, Byung-Chul (2013) *La sociedad de la transparencia*. Barcelona. Herder, pp.18-19

⁷⁸ Notas de prensa: Chambers, C. (01/07/2014), Facebook fiasco: was Cornell's study of 'emotional contagion' an ethics breach?, *The Guardian*. Recuperado de:

<https://www.theguardian.com/science/head-quarters/2014/jul/01/facebook-cornell-study-emotional-contagion-ethics-breach>

Roger,H. y Shackford, S., (10/06/2014), *Cronell Chronicle*. Recuperado de:

<http://www.news.cornell.edu/stories/2014/06/news-feed-emotional-contagion-sweeps-facebook>

(accedidos por última vez: 31/07/2018)

⁷⁹ El adjetivo surge de una interesante revisión hecha por Galen Payer (2016) en Reassessing the Facebook experiment: critical thinking about the validity of Big Data research, *Information, Communication & Society* N°19. El autor re-escribe este artículo a partir de 'Why the Facebook Experiment is lousy social science', exoniendo la verdadera cultura interna de la compañía, que considera resumida en el 'Proceed and be bold' de los afiches que adornan sus instalaciones en California. Sus artículos señalan

agudamente las fallas metodológicas y estadísticas del ‘contagio emocional’, y revisan otros interesantes estudios -no experimentales- que Facebook ha realizado con los datos de sus usuarios. Panger, G. (2014) Why the Facebook Experiment is lousy social science, *Medium.com*

Recuperado de: <https://medium.com/@gpanger/why-the-facebook-experiment-is-lousy-social-science-8083cbef3aee>

(accedidos por última vez: 31/07/2018)

⁸⁰ Coxon, K. Op.cit. p.44

⁸¹ Coxon, K. Op.cit. p.45

No sólo el optimismo y la amabilidad pueden ser utilizados a favor del lucro. Reddit expone a sus auspiciadores a la opinión sin filtro de los foristas, que responden sus avisos publicitarios como si fueran hilos de un tópico o conversación. Según uno de sus co-fundadores, las marcas se interesan por esta ‘conversación’, como una suerte de focus-group ‘troll-friendly’. Entrevista: Sloane, G. (11/03/2017) , At SXSW, Reddit's Alexis Ohanian teaches brand survival, and prefers the_brendan to the_donald, *Adage.com* . Recuperado de:

<http://adage.com/article/special-report-SXSW/reddit-s-alexis-ohanian-teaches-online-survival-sxsw/308248/>

(accedidos por última vez: 31/07/2018)

⁸² Coxon, K. Op.cit. p.49

⁸³ Nota de prensa: Darrison, D. (01/05/2017) Facebook targets ‘insecure’ young people. *The Australian*.

(accedido por última vez: 31/07/2018).

⁸⁴ Brad Smith, Conferencia de la RSA, (14/02/2017), transcripción completa en:

<https://blogs.microsoft.com/on-the-issues/2017/02/14/need-digital-geneva-convention/#sm.01kv5pm915jqe8t10qu1lqokiyofb>

(accedido por última vez: 31/07/2018). Irónicamente la empresa RSA (que organiza la conferencia desde 1991) pertenece a Dell, una corporación seriamente vinculada a la Agencia Nacional de Seguridad (NSA) denunciada por casos de espionaje global, según las filtraciones de Edward Snowden en el 2013. La neutralidad del sector tecnológico ante los ataques del estado-nación parece análoga a la cuestionable neutralidad suiza durante la Segunda Guerra Mundial, según la crítica del propio informe de la Comisión Bergier.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO III

Puertas adentro

Este capítulo se propone describir la escuela en términos de una organización de objetos físicos y prácticas orientadas a estructurar la subjetividad a través de la producción de una experiencia típicamente escolar. En otras palabras, emprendemos una caracterización de la escuela como un dispositivo de subjetivación. Para ello discutiremos los recursos materiales presentes en el aula, y ensayaremos sobre su rol en la conformación de una experiencia escolar descrita principalmente a través de un registro aural. El sentido general del capítulo es relevar la mediación de los objetos para modular el tiempo escolar como un tiempo atencional distintivo: ajeno, opuesto, pero también parecido al de *la calle*.

El ingreso a la escuela

El trabajo de campo que origina este texto se desarrolló durante el 2014 y el 2015. En esos años visité dos veces por semana las aulas de la Escuela Secundaria N°64 de la Ciudad de La Plata. Durante el 2014 asistí a clases de Artes Visuales en un sexto año, y de Teatro en un tercero. Al año siguiente, seguí a este último grupo -entonces cuarto año- en sus clases de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), y acompañé a un segundo año en sus clases de Música, con los dos docentes que tuvieron durante el mismo ciclo. Mi presencia en el aula quedó plasmada a través de muchas horas de trabajo posterior en el procesador de texto, sobre las entradas del diario de campo.

Desde fines del 2013, yo intentaba obtener autorización para iniciar observaciones en dos escuelas fuera del ‘cuadrado’ de La Plata, pero las conversaciones marchaban lento. A inicios del 2014 fue claro que no podría ingresar a ninguno de los dos establecimientos: en un caso, la directiva simplemente dejó de responder mis correos, y en el otro, mi contacto me aclaró que no veían con buenos ojos mi entrada, porque percibían cierta dimensión de control respecto del PCI. Esta última escuela me interesaba especialmente por trabajar con chicos procedentes de entornos muy precarizados, pero habiendo iniciado ya el año escolar, el docente de música me confirmaba que no sería bienvenido, por lo que debí ponerme a buscar otra escuela. Consultando con colegas músicos, las oportunidades se abrían en escuelas privadas -una de clase alta- pero en ese momento no estaba en mi horizonte abordar una observación ‘ascendente’ que describiera la educación artística en entornos privilegiados.

Curiosamente, a un par de cuadras de mi casa en La Plata había una imponente escuela pública. En mi referencia cotidiana era la escuela cerca del supermercado chino donde habitualmente hacía las compras, al frente de una ferretería que me sacaba de apuros. Al pasar por ahí siempre veía guardapolvos blancos y transportes escolares, por lo que imaginaba que el edificio correspondía a una escuela primaria.

Fue mi pareja quien me comentó que el complejo también albergaba una secundaria. Ella trabajaba en el vértice opuesto de la manzana, en un jardín infantil provincial donde había tomado una suplencia en música.

A inicios de abril toqué el timbre para hablar con Sandra, la directora. Pero el portero me dijo que no se encontraba en el lugar por lo que tuve que acordar una cita telefónicamente. Sandra postergó esta reunión para mediados de mes y una vez que nos reunimos, me solicitó una serie de documentos para el visado de la inspectora. Presenté los avales institucionales con relativa rapidez, pero la inspectora demoró más de quince días para autorizar mi observación en el aula. Recién durante los últimos días de mayo recibí un correo de Sandra donde me daba el 'ok', por lo que mi ingreso a la Escuela N°64 tomó cerca de dos meses, hasta que efectivamente ingresé a las aulas a principios de junio del 2014.

El ambiente de trabajo de la escuela me pareció siempre cálido y divertido. En general se respiraba un clima muy positivo, aunque no puedo decir si este juicio es certero, o procedía del contraste con algunos espacios de la FBA, donde varias veces vi gente adulta llorar por algún tipo de maltrato. Mi ingreso al aula fue fluido y el recibimiento de mis informantes fue muy atento. Recuerdo que desde temprano los docentes buscaron complicidad en sus comentarios, y aprovechaban nuestras conversaciones para ensayar una reflexión que quería abandonar lo práctico y lo cotidiano. Por su parte, los chicos me participaron pronto de sus bromas para bien y para mal. Yo me sentaba casi siempre al fondo con los más bulliciosos de cada grupo. Por momentos las escenas eran tan divertidas que tocaba ocultar la risa, cuando el docente ponía mala cara mirando hacia el lugar.

Como anfitriones, grandes y chicos se mostraron muy interesados en incluirme en todo cuanto sucedía, y fueron pocas las veces en que sentí incomodarlos. Algunos me confiaron historias significativas, o se dieron el tiempo de relatarme momentos delicados de sus vidas. Por mi parte, me relacioné con todos ellos 'disfrutando' del vínculo que surgía. Pero por un oficio pobre de 'etnógrafo primerizo', perdí de vista que el producto final de la interacción debía ser un documento escrito que contendría toda esa información privada y sensible. Torpemente postergué la consulta a mis anfitriones, para ver si autorizarían que sus nombres quedaran plasmados en ese trabajo. Por esa razón, en adelante he tenido que reemplazar la identidad de chicos y grandes con nombres ficticios. No obstante -y aunque La Plata sea 'un pañuelo'- doy a conocer el nombre de la escuela, pues asumo que el círculo de mis lectores será tan reducido, que la probabilidad de vulnerar las identidades de mis informantes es realmente marginal.

Muros, ventanas y escaleras

La Secundaria N°64 ‘Cruce de Los Andes’ de la Ciudad de La Plata es dos veces secundaria: bautizada recién en el 2013 por consulta vecinal, funciona solapada a una escuela centenaria, compartiendo como de prestadas sus más de 20 aulas, dirección, vicedirección, secretaria, sala de maestros, laboratorio, gabinete psico-pedagógico, salón de actos y biblioteca, en un imponente pero descuidado edificio construido en 1949 por el denominado Plan Mercante (Ley 5283, del 48), que fue declarado entre 2005 y 2006 patrimonio histórico cultural de la ciudad y la provincia.

La dueña original del edificio -que hasta 1994 también contaba con consultorio odontológico- es una muy antigua vecina del barrio: se trata de la Escuela Primaria N°19 ‘General José de San Martín’, que fue fundada en 1885, sólo unos pocos años después de la fundación de la propia Ciudad de La Plata. Ya en 1891 la escuela se emplazó en la manzana en que se ubicaría hasta la actualidad. El orgulloso blog que le representa y comunica muestra las fotos de cuando celebraron sus 130 años de existencia durante el 2015. Una breve reseña acompaña el artículo, enumerando las visitas destacadas que recorrieron sus pasillos, entre ellas Perón y Evita, la cual presidió la inauguración del nuevo edificio de la escuela y fue declarada su ‘madrina y protectora’.¹

Construido como otros del período en frente blanco, liso y con ladrillo a la vista, el amplio complejo educativo emplea la mitad de la manzana comprendida entre 22/23 y 41/42, e incorpora también una envidiable cancha de fútbol, un gimnasio y un jardín infantil: el Jardín de Infantes N°914 ‘Patricias Mendocinas’, ubicado al otro extremo del terreno en una edificación aparte, probablemente más nueva y a todas luces más sencilla. La planta del edificio que comparte la primaria y la secundaria utiliza un cuarto de la manzana, y vista desde arriba se asemeja a un pentágono irregular, cuya base se forma por un pronunciado retiro en ochava, paralelo a la diagonal 73 que pasa justo por el vértice de la manzana. Sobre la ochava, una visera o marquesina soportada por columnas, cobija las puertas principales del edificio, y en el amplio espacio de vereda que forma una suerte de plazoleta triangular, los transportistas escolares y los familiares suelen esperar a los niños, mientras los chicos más grandes improvisan incómodos peloteos.

El edificio tiene un estilo moderno y racionalista, y como otros edificios escolares de la ciudad, es una adaptación funcionalista del modelo palaciego de escuela en U de patio central y aulas laterales. En este caso, la escuela forma una suerte de W por tener el patio dividido por un pabellón central donde se ubica el amplio salón de actos. Si bien la fachada de la Escuela General San Martín no posee la majestuosidad neoclásica de varios edificios públicos de La Plata, otros elementos evocan la dignidad del establecimiento como templo de religión cívica. Sobre la plazoleta, dos pares de columnas coronadas por lámparas esféricas complementan, con algo de imaginación, cierta iconografía de antorchas y prometeos que existe en la ciudad. Entre las dos columnas iluminadas más próximas a la diagonal, un plinto

modesto exhibe un cóndor de tamaño real, recreado por el platense Máximo Maldonado para homenajear (o representar) al prócer de la independencia. Mirando hacia arriba, en el ángulo derecho de la marquesina cuelga una tiznada lámpara votiva, que desde 1985 y bajo autorización del Instituto Nacional Sanmartiniano, pretende reproducir con su llama aquella de la Catedral Metropolitana, que fuera traída por atletas en posta para el centenario de la escuela. La lámpara completa cierta imaginería de culto o religión cívica, aunque durante los 5 años que pasé en el barrio, sólo pude verla encendida en dos ocasiones. Quizás una expresión de los tiempos.

Atravesando el pórtico para ingresar al recibidor de la primaria, hacia adentro se ubica una amplia puerta que da al salón de actos, y desde los costados de la puerta surgen en oposición dos tramos iniciales de una escalera 'imperial' de mármol con balaustrada de hierro forjado y madera, unificándose en un rellano que conduce a la platea del importante auditorio, y genera el tramo final por el que se accede a la planta alta. El lugar es muy luminoso, despejado de volúmenes y ventilado. En general está limpio, vacío y en silencio. Pararse furtivamente en la escalera al ingreso del turno tarde permite observar a los chicos más pequeños dejar a sus padres o responsables, para organizarse en silencio e inmovilidad con sus compañeritos. Se trata de un rito cotidiano ordenador, un paréntesis temporal que marca la frontera interior de la escuela como espacio y tiempo apartado del mundo, y que excluye a todo extraño de la procesión que arranca con un timbre. Quedan fuera de este tiempo de 'descompresión' los docentes, preceptores y alumnos del secundario, cuya presencia en el lugar está prohibida en los horarios de entrada y salida de los más pequeños.

Estudiando los edificios escolares de la Ciudad de La Plata, M. Juliana Fullone rescata la influencia de Sarmiento en momentos de la fundación de la ciudad, y a través de las palabras de Gonzalo Brandariz, ofrece un punto de partida para encarar la tarea de describir la escuela como un espacio de confluencia de diversas técnicas de control moral y político: 'La escuela como estructura edilicia debía ser estímulo para la vocación de aprender por parte del alumno y de enseñar por parte del maestro... ...la teoría de Sarmiento consistía en que el edificio no fuera una simple construcción sino que brindara las comodidades y la escenografía propios para la educación integral: intelectual, física y moral. El edificio escolar debía ser un instrumento didáctico por sí mismo, de modo que sus características colaboraran en la tarea pedagógica. Estas primeras escuelas fueron resueltas según criterios compositivos clásicos ligados a la expresión de un orden preestablecido. Respondían a una tipología clásica de patio (uno o dos) en torno al cual se disponían las dependencias, con fuerte axialidad que marcaba claramente el acceso, muchas veces destacado volumétricamente, conformando un esquema comparable a las tipologías palaciegas del siglo XVIII. Fueron resueltas en un lenguaje ecléctico-clásico con una tendencia a la monumentalidad. A través de esa monumentalidad y jerarquía artística esas escuelas transmitieron a la sociedad la importancia de la institución que cobijaban. Su presencia en el paisaje urbano constituía en sí un mensaje educativo.'²

En una primera aproximación, la arquitectura escolar surge como una dimensión confluyente de las disposiciones múltiples del control sobre los seres humanos, es decir como parte de los dispositivos que aseguran su gobernabilidad a través de la propia subjetividad. En 'Qué es un dispositivo', Giorgio Agamben recupera una entrevista de 1977 a Michel Foucault, donde éste se aproxima a una definición del término. Desde ahí Agamben resume sus acepciones en tres puntos, previniendo su transformación en 'universal' y caracterizándolo como un concepto operativo de carácter general en la producción del francés. Veamos tales acepciones para sentar las bases de una terminología que a ratos puede parecer ambigua o demasiado abarcativa.

Según Agamben: '1) Dispositivo es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder. 3) Es algo general, un *réseau*, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico. (...) Ciertamente, el término, tanto en el empleo común como en el foucaultiano, parece referir a la disposición de una serie de prácticas y de mecanismos (conjuntamente lingüísticos y no lingüísticos, jurídicos, técnicos y militares) con el objetivo de hacer frente a una urgencia y de conseguir un efecto.'³

Agamben construye una sugerente genealogía para el término, advirtiéndole que en Foucault, la relación entre los individuos y el elemento histórico coercitivo en el que se desenvuelven, no posee un sentido teleológico de conflicto y/o reconciliación, sino que simplemente viene a poner de manifiesto, 'modos concretos en que las positividades o los dispositivos [sic] actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los juegos del poder.' Tras sentar el origen teológico del término 'dispositio' en la incorporación de la economía en el dogma trinitario cristiano, Agamben ensaya una definición abierta de dispositivo, que recuerda el planteo de Stiegler relativo a la técnica y al proceso de gramatización como condición y medio del desenvolvimiento técnico de lo humano: 'Generalizando ulteriormente la ya amplísima clase de los dispositivos foucaultianos, llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y -por qué no- el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate -probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían- tuvo la inconsciencia de dejarse capturar.'⁴

Gilles Deleuze también se pregunta por el significado del término dispositivo, para caracterizarlo como un proceso siempre inestable y en desarrollo -¿metaestable?- como una ‘madeja enrollada’, un espacio compuesto por distintas dimensiones que el autor resume como cuatro líneas, curvas o vectores que actúan modulando ese espacio. De estas líneas, las dos primeras tienen que ver con regímenes de luz y de enunciación, o sea de visibilidad y de una enunciabilidad que, más ampliamente y sin reducirla al lenguaje, podríamos abordar como auralidad, es decir, un campo sonoro vasto (palabras, risas, gritos, llantos, canto, sonidos artificiales, golpes, etc.) que se somete a un régimen de exclusión o inclusión, en el que los enunciados participan también bajo la forma de una imagen acústica sobre una ‘escucha’ mental. Estas dos primeras dimensiones o líneas evidencian aquellos objetos y discursos/sonidos que pueden/deben ser vistos o hablados (o más generalmente escuchados), y ocultan aquellos destinados a la oscuridad o al silencio. Nos interesa retener la idea recién descrita de lo aural.

Luego, en tercer lugar, existen líneas de fuerza que ‘rectifican las curvas anteriores’ y definen un ir y venir de la enunciabilidad a la visibilidad, del decir al ver, regulando las relaciones entre las dos primeras. Se trata propiamente del poder diseminado en los espacios/dispositivos, que tensiona y deforma las otras dimensiones para asumir una forma histórica concreta, relativa a la positividad coercitiva que Agamben plantea en su escrito. Por último, la cuarta dimensión del dispositivo es aquella que produce el proceso de subjetivación, como lo tratáramos durante el capítulo anterior. Para Deleuze la subjetivación es una ‘línea de fuga’, capaz de producir un escape a la relación de determinación entre las líneas anteriores: ‘El sí mismo no es ni un saber, ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o con personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una suerte de plusvalía’.⁵

Un templo

Volvamos a la escuela, para ver cómo se organizan estas líneas en términos del espacio escolar, pensando en cierto aspecto conductual que la escuela ha promovido históricamente como parte de su currículo oculto. La escena del recibimiento de los niños resulta algo nostálgica: la práctica de formar en fila parece una capa o un estrato que aflora desde un pasado escolar idílico, y entonces como ahora, marca el paso de la exterioridad mundana a la interioridad de la escuela. Se trata de una suerte de procesión, que inicia en el recibidor del edificio para buscar el espacio más sacralizado de la escuela: el aula de clases, allí donde el objeto de conocimiento será develado. La terminología religiosa resulta apropiada. En ‘La arquitectura escolar, una mirada desde la estética de la vida cotidiana’, Patricia Barbieri trata la arquitectura escolar de la Escuela Normal N°1 de la Ciudad de Rosario, desde distintos registros escópicos. En el primero de ellos plantea lo edilicio como el equivalente de las tablas de un espectáculo y recoge una cita de 1931 de ‘El Monitor de la Educación Común’, que describía la función del edificio: ‘ha de ejercer una sugestión casi religiosa, resultante de ciertas condiciones materiales; debe impresionar por su grandeza, por la grave armonía de sus líneas, por el recogimiento de su atmósfera que invite a la

práctica de los actos buenos y justos. Debe influir a través de sus piedras; y de cada columna, de cada ornamento desprenderse un principio de arte, un canon de belleza'.⁶

En 'Por qué triunfó la escuela', Pineau describe la matriz eclesiástica de la escuela, por medio de la que realiza una separación tajante del espacio mundano, estableciendo una función de conservación del saber validado en la época y una condición de espacio educativo total.⁷ En apariencia, sin una producción explícita de saberes, la amalgama inseparable que forma el edificio y el rito de la entrada comienza a disponer u organizar la visualidad y auralidad de los niños preparándolos en términos atencionales para la actividad en el aula -el *trabajo* en palabras de los actores/informantes- bajo la promoción y demanda de una atención y una voluntad distintiva por parte de la escuela moderna, que puede ser resumida y escalada a una utopía ilustrada de autonomía cognitiva y política: Kant dirá 'atrévete a saber. ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la Ilustración'.⁸

Junto a la promoción de lo uniforme en lo visual y a la disposición ideal hacia el silencio como organización de la atención colectiva (que en un sentido muy musical tiende a unificar la experiencia temporal de los oyentes) también se uniforma una hexis corporal y una manera de integrar los cuerpos a un espacio geométricamente diseñado en pos del orden. No obstante, la experiencia de los chicos no se agota ahí. Es probable que los elementos anteriores, expresados en cuestiones habituales como los colores claros en los muros, la exigencia de guardapolvos iguales, o en reglas e instrucciones tales como no correr en los pasillos, formar fila de pie o guardar silencio,⁹ se conjuguen también en la experiencia infantil, con otros eventos sensoriales mucho más sutiles, para conformar un acto noético en confluencia -y no en oposición- a lo sensible.

Es posible que el edificio y los objetos que contiene produzcan, sobre todo durante la infancia temprana, una serie de impresiones traducibles en afectos que son difíciles de rastrear en términos históricos, y que contribuyen tanto más que una instrucción, un reglamento, en pos de la sacralización del tiempo y del espacio escolar, es decir, para instalar la excepcionalidad del lugar y el momento propio de la escuela. Pienso por ejemplo en el olor a la madera de algún mueble, el de las páginas de un libro o de los lápices en uso; la textura rugosa de la cubierta de una carpeta o el liso del papel; la suavidad y la temperatura del material del suelo al arrodillarse a jugar (¿quién creció con una escalera de mármol en su casa?). Y en ese mismo sentido, pienso en todas las impresiones que ofrecen los edificios públicos ante una subjetividad que abandona paulatinamente el ámbito doméstico, por ejemplo, la novedad de los urinarios en los baños de varones, o el concepto mismo de baño público, que ya desde el jardín preescolar colectiviza aquello que pertenecía a una esfera íntima, reconfigurando la propia experiencia y el concepto de lo íntimo o lo privado.

Si a escala de niño pequeño el edificio impresiona visual y auralmente por una espacialidad monumental de cielos elevados -siendo muy esquemático: una luminosidad y acústica particular, es decir

un régimen de luz y sonido- ¿será posible que, aunque sea sólo durante los primeros años de institucionalización, cuestiones como la limpieza, la ventilación, la temperatura o el olor distintivo de un espacio, contribuyan a una definición de la escuela como tiempo/espacio excepcional, más allá del condicionamiento pretendido por la ética y estética sarmentina? La idea es que tanto puede aquello que intencionalmente disciplina, congrega y focaliza la conducta y la atención de los pequeños, como aquello que les sumerge en experiencias sensibles no anticipadas por un cánón arquitectónico o un esquema de valores, mediante una capacidad de inmersión o afección que es facultad farmacológica del objeto. Es ahí donde podemos plantear la contingencia del dispositivo en cuanto a sus posibles ‘líneas de fuga’, más allá de su funcionalidad concreta.¹⁰

En este sentido, es posible matizar lo planteado por el ‘manifiesto’ con que Pablo Pineau abre ‘La escolarización de lo sensible’, respecto de un ámbito experiencial que se nos escapa y que puede no dejar huellas en forma de registro o archivo susceptibles de compilación para su interpretación histórica.¹¹ Este ámbito fenoménico amplio donde confluye la experiencia sensible y noética del sujeto con la materialidad y la positividad del dispositivo escolar, no instala necesariamente una estética escolar en el sentido del ‘acondicionamiento del gusto’, de la ‘educación sentimental’, o del fundamento del ‘deleite estético’. Por el contrario, pienso que las impresiones sensibles (próximas a aquello que se entiende como ‘mera’ aisthesis), son capaces de instaurar un tiempo atencional distintivo sin la necesidad de mensaje alguno, y hasta cierto punto, en fuga respecto de las estrategias normativas que procuraban crear una experiencia ‘estética’ tutelada.

Desde el punto de vista de la investigación y de su enfoque, lo fenoménico puede constituir un campo fértil -algo especulativo, puede ser- si lo que nos interesa es aquella indeterminación que, según Deleuze, producen las líneas de fuga de la subjetivación a contrapelo del dispositivo y como componente creativo u original de su devenir. El devenir del dispositivo resulta de especial importancia en Deleuze, para quien una filosofía de los dispositivos tiene dos grandes consecuencias filosóficas: la primera, relativa al repudio de los universales y por ello del propio universal ‘dispositivo’, que en concordancia, Agamben distingue como un concepto operativo de carácter general. La segunda, un cambio de orientación que lleva a aprehender lo nuevo para apartarse de lo eterno: lo nuevo no refiere a la moda o a la originalidad de una enunciación, sino a su regularidad factual, que va delineando un nuevo régimen de enunciación para conformar un espacio de apertura en el seno mismo del dispositivo, anticipando su futuro o abriendo las puertas a un sucesor. Deleuze dice: ‘Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución’.¹² En su artículo distingue entre la estratificación o sedimentación y la actualidad o creatividad. Los pares reflejan el pasado y el corriente del dispositivo. Según Deleuze, Foucault ha dejado plasmado sus diagnósticos sobre el segundo dúo de categorías, en las muchas conversaciones y entrevistas que realizó.

Volvamos a la escuela y dejemos a los chicos pequeños de primaria para entrar a la Secundaria N°64 'Cruce de Los Andes'.¹³

A un costado del frontis del edificio corre la 41, y a media cuadra, en el límite entre la escuela y la casa particular colindante, una muchedumbre de niños grandes, adolescentes y docentes se amontonan sobre la vereda frente a una puerta de un metro de ancho. El rito de entrada de la primaria contrasta con el trivial ingreso de los chicos al secundario, que más parece el amontonamiento habitual frente a las puertas de un vagón de tren, en el andén de una estación. Da la impresión de que la secundaria 64 es un pariente pobre que vive de allegado en el edificio de la primaria 19. Día a día, los docentes y alumnos secundarios hacen un ruidoso ingreso a la escuela por esa suerte de entrada de servicio, a través de un angosto pasillo donde horas más tardes se reitera la aglomeración de chicos, que entonces reclaman al portero el horario de salida, para que abra la puerta de una buena vez.

Ese angosto pasillo que oficia de recibidor, lleva directamente a una de las 'alas' laterales de la escuela, que vista desde arriba correspondería a la vertical derecha de la U o de la W y que corre paralela a calle 41 hasta el recibidor central. Hacia el lado de adentro (el del patio), la nave alberga la portería donde siempre se ven preceptores tomando mate con el portero, y a su derecha, otra puerta angosta comunica el pasillo con el patio de recreo y unas aulas nuevas destinadas a los más pequeños de todos. Nuevamente en el pasillo, hacia el lado de la calle se ubican unas cuatro aulas de primaria, todas con ventanas enrejadas hacia fuera y una puerta vidriada hacia adentro.

Las aulas de la primaria se reparten por toda la planta baja del edificio, y a través de sus puertas pueden verse espacios coloridos y acogedores, profusamente intervenidos por los chicos. Por su parte, la secundaria se distribuye en el primer piso de la escuela. Pero no se accede a éste a través de la escalera imperial del recibidor, aquel es territorio ajeno y prohibido. Para subir a la secundaria hay que salir al patio y utilizar las escaleras exteriores, que suben hasta a una suerte de terraza-balcón enrejada y techada con chapas, donde la vista parcial del patio entretiene a algunos chicos del secundario que prefieren no bajar durante el recreo, alterando a los preceptores que se esfuerzan por postergar el ingreso a las aulas y a los pasillos hasta que el timbre indique el retorno a clases. (Teatro, 3er. año, 6 de junio del 2014)

El acceso instantáneo y caótico a la secundaria describe el abandono de la ritualidad ordenada del guardapolvo blanco, que en etapas iniciales de la escolarización organiza un tiempo de preparación atencional y marca la instauración (y la participación) de un régimen específico de visualidad, auralidad, poder y subjetivación, un régimen propiamente escolar. El contingente de adolescentes entrando a la escuela después del picadito en la vereda, de las risas ante las pantallitas de los celulares, o del cigarrillo furtivo unos metros más lejos, no demanda ni establece más cambio que el topológico, el de atravesar el umbral que da a la calle. Ya no un tránsito colectivo y ordenado a través de una superficie que

descomprime o exorcisa el tiempo externo y mundano, sino la aglomeración de individuos particulares, atravesando una línea sin más ritualidad que aquella que marca el reloj.

El cambio puede pensarse en términos de la estructura musical. El rito que en la primaria aparece modulando la experiencia a través de una transición desde el tiempo principalmente doméstico del niño pequeño al tiempo escolar del alumno, en la secundaria desaparece para plantear una mera yuxtaposición -o en el mejor de los casos, una imbricación- del tiempo escolar con el tiempo social del adolescente. Una expectativa institucional respecto de la madurez de los chicos de secundario promueve el ingreso abrupto del tiempo profano desde el afuera de la calle hasta el propio aula, y confía en la capacidad del adolescente para direccionar su propia atención y conducta. Esta expectativa consiste en una mayoría kantiana que veremos muy cuestionada por los docentes, en su permanente reclamo por lo que consideran comportamientos infantiles, que en épocas anteriores -agregan- habrían sido sancionados como impropios dentro del recinto escolar.

En la Escuela N°64, buscar el lugar de frontera -el momento de la yuxtaposición de lo externo a lo interno en la demanda de un régimen atencional y volitivo propiamente escolar- implica ir desde la calle hasta el salón de clases, donde deberá ser el docente o idealmente el propio objeto de conocimiento, el que imponga cierta excepcionalidad del tiempo y del espacio escolar. En este sentido y según la imaginaria religiosa que se viene ensayado, las fronteras de la sacralidad del edificio se han retirado hacia las capas más internas. Recursivamente, será el aula, la pizarra, el pupitre o la misma carpeta del alumno, el lugar donde la demanda por una atencionalidad distintiva -una temporalidad especial y diferente a la del cotidiano- sea satisfecha.¹⁴ Continuemos:

El vidrio de las ventanas en las puertas de las aulas de la secundaria ha sido mayoritariamente reemplazado por placas opacas y flexibles de un policarbonato que parece estar siempre a punto de desprenderse. Esta cuestión tiene dos razones funcionales: por un lado, los picaportes de las puertas no operan correctamente, por lo que los portazos que el viento da en la planta alta han terminado por quebrar algunas ventanas de las puertas. Por otro lado, los chicos parecen especialmente insensibles al estertor repentino de la puerta estrellándose (incluso cuando están sentados a centímetros) y lejos de prevenirlo, con frecuencia son ellos mismos los que azotan la puerta.

Las aulas tienen una forma más cuadrada que rectangular, por lo que la frontalidad del aula está dada exclusivamente por la ubicación del pizarrón, perpendicular a las ventanas enrejadas que dan a la calle. Arriba de todos los pizarrones de la escuela hay hermosos murales de paletas cálidas, algo destruidos por el tiempo. En una de las aulas donde me tocó observar, hay un paisaje exuberante de selva y animales a las orillas de un río. El paisaje parece referir a la provincia de Misiones. La otra aula donde observé clases tiene un mural en tonos marrones, rojos y amarillos, que exhibe campesinos mestizos participando de una trilla. La imagen tiene algo de indigenista y a la vez recuerda cierta propaganda soviética o mexicana, relacionada a la producción del mundo rural. Las hermosas imágenes -junto con el espectacular

mural sobre el Cruce de Los Andes en las paredes del 'cajón' de la escalera- contrastan con las paredes de las aulas y pasillos del secundario, en general desprovistas de decoración o intervención por parte de los chicos, más allá de alguna cartulina escrita procedente de un trabajo práctico, o de algún impreso o fotocopia, parte de alguna campaña del equipo directivo.

Las aulas están casi siempre muy sucias. Esto se debe en parte, a que los chicos del turno tarde (con quienes compartí más) reciben un aula ya utilizada anteriormente durante horas, y también a que casi todo envoltorio de golosinas, galletas y botellas plásticas que los chicos consumen, termina por descuido cayendo del basurero personal -el buche del pupitre- sin que nadie lo recoja. Los pupitres están profusamente rayados y algo deteriorados estructuralmente, aunque permiten un uso adecuado, lo que es mucho decir con el poco cariño que los chicos les profesan, al arrastrarlos, rayarlos y golpearlos, en contra de la insistencia incombustible de los docentes. Los pupitres se ubican por defecto en tres filas dobles paralelas al pasillo, donde por algún motivo (entre los más directos, la alta inasistencia) la fila central siempre queda algo vacía, mientras que las filas laterales concentran más estudiantes. Al menos en las asignaturas visitadas, los docentes no distribuían a los chicos en una ubicación fija, más allá de alguna reubicación 'disciplinaria' eventual. (Teatro, 3er. año, 6 de junio del 2014)

Dos nuevos elementos aparecen. El primero es la evidente afirmación de la nacionalidad y la búsqueda de la integración social que pretenden los murales. Por más que la escuela se haya construido durante el primer peronismo, la tendencia que expresan los murales es anterior y bien puede rastrearse, por lo menos desde las últimas décadas del XIX. En 'La escolarización de la Provincia de Buenos Aires 1875-1930: una versión posible', Pablo Pineau retoma a Marcela Pronko, quien plantea la 'nacionalización del currículum' a partir de la construcción de una cultura nacional fuertemente xenófoba y de la incorporación del inmigrante por medio de un proyecto altamente excluyente.¹⁵ Desde fines del XIX hasta la consolidación del imaginario normalista en las primeras décadas del XX, cada vez más, la escuela se va convirtiendo en un 'baluarte de la patria'. Una imagen ineludible la ofrece el 'robot estatal', Rosa del Río, la maestra normalista de 'La Máquina Cultural', donde a propósito de 'las cintas albicelestes de vincha y moño', Beatriz Sarlo enfatiza la importancia del Plan de Estudios y Programas de 1910, en el establecimiento de esa 'enseñanza eminentemente nacional'. Descansaremos en la autora para decir que la cuestión del nacionalismo en la escuela está bastante estudiada,¹⁶ y digamos que en este edificio escolar del primer peronismo, las escenas sobre los pizarrones -que tanto retratan gauchos en la pampa como trabajadores de una fábrica- pretenden reflejar la profundización de un proceso discontinuo de inclusión social heterogénea, por el que sectores postergados de la sociedad pasaron a conformar parte vital de la nación. La propia historia del normalismo y de la movilidad social de Rosa del Río es un caso testigo de al menos tres décadas antes.

Un segundo elemento resulta más llamativo en términos de la temporalidad distintiva que pretendemos ensayar. Se trata de la poca apropiación y/o intervención de los espacios comunes de la

secundaria por parte de los chicos y docentes durante el año escolar. En general, los pasillos, aulas, patios y espacios de la planta alta del edificio no poseen ningún tipo de elemento visual que marque una pertenencia o plasme una huella, hecho que converge con otros argumentos (por ejemplo, conflictos por el uso del salón de actos, o fricciones entre preceptores y docentes de distintos niveles) para sostener que 'la 64' está como 'de prestado' en el lugar. La secundaria muestra una falta de identidad visual que puede deberse a motivos obvios, tales como su poco tiempo de existencia -los chicos de 6to que acompañé durante su último año serían, a fines del 2014, la segunda generación de egresados de la 64- o la imposibilidad de una utilización plena de la infraestructura, manifestada por ejemplo en la prohibición de utilizar la cancha de fútbol, o en la renuencia a guardar cosas en los armarios del salón, debido a la supuesta negligencia de los encargados de aseo, o al vandalismo de los chicos del turno anterior.

Por mi permanencia en el lugar, sostengo que en el cotidiano de la Escuela N°64 subyace la idea de que el edificio es 'tierra de nadie', por más que el orden y la disciplina estén relativamente garantizados por la buena convivencia.¹⁷ O sea, sus espacios son percibidos como públicos, en el sentido superficial en que lo es la vereda, la calle o una plaza por la noche. Nuevamente, mientras que un paseo furtivo por las aulas de la planta baja muestra espacios sumamente personalizados e intervenidos, la planta alta resulta anónima, impersonal y muy neutra en términos de una identidad visual, a excepción de la biblioteca, que es el espacio 'propio' de la bibliotecaria. La excepción lleva a hipotetizar esta diferencia primaria-secundaria como una oposición entre la 'residencia' del maestro de primaria, capaz de gestionar una apropiación colectiva del espacio en términos de su identidad visual, y la 'itinerancia' del docente de educación secundaria, que visita brevemente a los grupos en su correspondientes espacios sin apropiación, pero esto significaría asumir que la apropiación de los espacios es una iniciativa siempre propulsada por los docentes.

Quizás sea incorrecto pensar que allí donde no hay intervención no ocurre apropiación. Inversamente, podríamos plantear que sí la hay y que el poco cuidado de la infraestructura y el mobiliario, junto con la suciedad que habitualmente se constataba en el aulas, recrean una forma contemporánea de apropiación articulada por una potente displicencia. Podríamos hipotetizar el retraimiento de las fronteras de la escuela secundaria y de su sacralidad o excepcionalidad, como parte de un doble filo del dispositivo técnico escuela. La escuela juega a ser espacio público para colaborar con la mayoría de sus estudiantes, pero al mismo tiempo importa y asimila cierta toxicidad, en esa dimensión anónima y 'nocturna' de los espacios públicos sin dueños ni responsables.

Llevado al caso: ¿qué sentido tendría decorar o limpiar un espacio que no puede asumirse del todo propio -como la calle o una plaza- por ser compartido con desconocidos que se muestran tan displicentes? Quizás debamos asentar cierta identidad en la indolencia y en su jactancia: como cuando los chicos de 6to. año debatían si guardar o no los trabajos de artes visuales en los armarios, para advertir entre risas, que si bien *los más plaga de la escuela eran ellos mismos*, los objetos seguramente aparecerían rotos por los

chicos del otro turno, al día siguiente. ¿Podríamos ver en la aprobación orgullosa del pequeño vandalismo, una apropiación del espacio y tiempo escolar que contesta, disuelve o subvierte un orden civil, o el valor de la propiedad privada? Si ése fuera el caso, ¿cuál sería específicamente la apropiación o la agencia?

Me es difícil pensar esta cuestión como una apropiación del espacio, una reivindicación, o una victoria simbólica por parte de un grupo subalterno, en una escuela de clase media como la Secundaria N°64, cuyo sentido institucional no es impugnado a diario por los alumnos. Más bien parece que la suciedad y el maltrato del mobiliario responde a cierta estética adolescente del malestar, que las industrias culturales saben difundir y aprovechar. Durante el sexto y séptimo capítulo describiremos a los adolescentes, sus gustos, intereses, vínculos e intercambios dentro del aula. Hasta aquí hemos descrito cómo el edificio de la escuela participa de un régimen de visibilidad, auralidad, poder y subjetivación distintivamente escolar, vinculado a cierto mandato base de la escuela -parte de un currículo oculto- que en términos ideales busca promover, tanto como exigir, una autonomía cognitiva y volitiva que podríamos pensar kantianamente como un control soberano de la conducta y sobre la propia atención.

Dos reparos pueden formularse respecto del párrafo anterior: primero, cabe advertir que la intención analítica de 'aislar' el carácter 'inmuable' del dispositivo, ejerce fuerza sobre el objeto teórico dispositivo. Es absurdo pensar el edificio o los objetos por fuera de las prácticas, procedimientos y reglamentos que confluyen en ellos. Es claro que este ordenamiento -bueno o malo- responde a una decisión analítica y expositiva. En segundo lugar, podría criticarse lo absurdo o lo anacrónico de buscar un modelo normativo de experiencia escolar en vínculo al ideal kantiano de madurez. Evidentemente, la experiencia escolar no puede reducirse a la relación de un ser humano con un objeto de conocimiento, a las condiciones psíquicas en que se da el proceso de transmisión de los saberes, o a la 'gesta' de su voluntad en el camino por la mayoría. Una consideración tan parcial de la experiencia escolar sería incoherente respecto de la crítica que páginas atrás se hacía frente al concepto de 'estética escolar'. No obstante, veremos que el énfasis en la mayoría no responde sólo a una afinidad filosófica o a un marco teórico, sino que se refrenda en los discursos docentes, para mostrar la vigencia histórica del 'sapere aude', entendido como un señorío sobre el propio pensamiento.

En las futuras escenas, resultará útil mantener en foco el consentimiento de los chicos respecto del *trabajo* en el aula, su cumplimentación y el clima en que esto ocurre. El trabajo en el aula describe los procesos de voluntad y atención que la educación artística desencadenaba (o no) entre los chicos visitados, y si bien no constituye la totalidad de su experiencia escolar, es un componente esencial en la labor de una institución que históricamente ha procurado una disciplina psíquica y conductual. Veamos ahora la manera en que los objetos cotidianos del salón de clases -entre ellos las netbooks del PCI- son capaces de

construir regímenes experienciales propiamente escolares, en función de las constricciones planteadas y los recortes que hasta el momento vamos aplicando.

Los objetos, roles en el aula

Vamos a revisar una hora de clases de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, una materia que los chicos de cuarto año tuvieron parcelada durante el 2015, en una hora hacia la mitad de la jornada escolar, los días miércoles y viernes. Este era un grupo relativamente pequeño y fue bien conocido mío, pues también le acompañé durante el 2014 en Teatro, única disciplina que la Escuela N°64 ofrece como materia artística durante el tercer año. La narración de esta clase ofrecerá un punto de partida, para introducir un abanico amplio de temas que trataremos en las secciones subsiguientes.

NTIC, 4to. año, 17 de junio del 2015

Llegué junto a Norma (la docente) que venía corriendo con cara de apuro para tocar el timbre de la escuela. Se excusó por la tardanza diciendo que había demorado en el banco que queda en la esquina de 42. Me preguntó la hora y le dije que todavía no había pasado medio minuto desde que escuché el timbre para la entrada. Nos abrieron la puerta de la escuela y subimos las escaleras al aula. Los chicos disgregados en el pasillo iban entrando conforme nos veían llegar.

Como es habitual me fui a sentar al fondo cuando llamó mi atención Ramiro socarronamente gritando algo relativo a 'La Salada'. Acto seguido Tiago estaba rojo de furia tratando de propinarle patadas. Muy exaltado, le decía entre otras cosas que él se compraba su propia ropa, mientras Ramiro estaba descolocado y se hacía el desentendido. Cuando el episodio se calmó, la chica nueva (Gimena) le preguntó en tono más tranquilo: "¿y si fuera de La Salada cuál sería el problema?". Tiago no le respondió y siguió un rato enrojecido.

La docente pasaba la lista y preguntaba por los ausentes, algunos iban llegando atrasados al aula. Luego recordó que los chicos debían entregar un trabajo práctico sobre Word en el que tendrían que haber copiado a mano el detalle de los menús desplegados para cada tarea consultada, si es que no tenían la máquina. Insistió en que no era excusa no haber venido, pues ya estaban en el segundo trimestre y debían saber que tenían que ponerse al día automáticamente. Los chicos prestaban poca atención. Al lado mío, las dos Jazmín, las dos Valentina y una de las Soledad -la 'grande'- conversaban mientras copiaban con urgencia la tarea de biología que había que entregar dentro de una hora. Le pedí a Jazmín -la 'pequeña'- ver las preguntas del TP, que decía: '1. explicar pasos para alinear el texto y sus opciones. 2. Pasos para escribir con negrita; 3. Para cambiar la fuente, el color y el tamaño; 4. Para insertar una autoforma; 5. Definir los componentes del sistema informático.' Era el contenido de las primeras clases del año, que Norma tuvo que repasar en forma express a dos chicas que le preguntaban sin haber podido completar el TP. La semana pasada ya habían empezado a ver Excel, definiendo lo que es una celda, una fila y una columna, pero la docente se puso a explicarlo nuevamente dibujando en la pizarra una tabla.

De los 23 chicos que había en el aula, sólo 3 tenían una compu: Pedro, Soledad (p) y Mariela. La docente insistió en que llevaran las máquinas. Jazmín (p) le sugería a Valentina (p) que le pidiera a la docente ir a hablar con el encargado de las máquinas del colegio, que sólo entrega las máquinas los martes. A Daniel se le bloqueó el día anterior. Soledad (g) me comentó que las computos no deberían bloquearse. Asentí, tenía razón.

Norma se puso a repartir trabajos prácticos antiguos mientras Jazmín (g) alternaba el plagio intensivo del trabajo de biología, con un copioso tipeo en el celular. La docente comenzó a explicar el concepto de rango agarrando su propia computadora y marcó una fila completa en la planilla de datos, luego comenzó a ir puesto por puesto mostrando qué significaba una fila. "¿Copiaron la pizarra?", preguntó. Muchos de los chicos que estaban 'en otra', escribiendo mensajes o escuchando música, levantaron las cabezas automáticamente y preguntaron extrañados y algo molestos si es que había dado instrucción de copiar.

Jazmín (g) ahora demostraba una sincronía envidiable, utilizando una mano para cada tarea: el Whatsapp y la copia de biología. Norma continuó su ronda con la pantallita de 10 pulgadas, pero ahora preguntaba como ejercicio, la ubicación precisa de una celda que seleccionaba en el momento. Los chicos le respondían con una nomenclatura ad hoc pero ella les reprendía por no utilizar la del propio Excel: fila-columna / letra -número. En todo caso, la docente todavía no planteaba un ejemplo cotidiano ni les hablaba -en lo teórico- de coordenadas o variables. No había un aterrizaje que planteara un caso por fuera del manual o de la propia ventana de ayuda que trae el software.

A mi lado izquierdo las chicas se compartían música que escuchaban con auriculares. Según me contaban orgullosas, una tal banda de 'cumbia no reguetón' ('Rombai'), "que es la nueva moda ahora". Soledad (p) le reclamaba a Jazmín (g) su TP de biología, y del otro extremo del aula, la chica nueva (Gimena) también comenzaba a pedirlo en voz alta. Había un nivel de ruido considerable hasta que la docente fue al centro del aula y levantó la voz para pedir silencio. Luego les dijo a los chicos que ella se preocupaba de insistir con los elementos de Excel porque los tendrían que usar, sobre todo si trabajaban en una oficina: "esto se usa mucho". De nuevo faltaron los ejemplos y Norma se puso a reiterar cuando una fila es fila, una celda es celda y una columna es columna. Los chicos no se callaron, pero obviando el ruido ambiente, la docente se dirigía a unos tres o cuatro que la miraban en silencio. El intercambio musical continuaba al otro lado del aula. Varios chicos tenían puestos auriculares.

Norma levantó la voz nuevamente, para decir que copiaran en sus cuadernos un nuevo tema: Rango continuo. Los chicos reaccionaron casi al instante y el ruido bajó automáticamente. Valentina (p) preguntó a viva voz si ponían la fecha de hoy o continuaban lo escrito la semana pasada. La docente prefirió lo último y los chicos movilizaban sus carpetas, Jazmín (g) todavía no prestaba atención y continuaba absorta en el dibujo de un pulmón, que copiaba de un recorte pegado en TP de Valentina (p). La docente se puso a recorrer el aula pupitre por pupitre, mostrando un 'rango continuo' en la opaca pantalla, mientras dictaba unas definiciones abstractas que a mí me resultaban difíciles de aterrizar, construidas íntegramente con nomenclatura de la interfaz del software. Ante el súbito Piano del ruido ambiente, me miró

e ironizó en voz alta preguntándose “por qué había que ponerse a dictar para que la clase hiciera silencio, por qué sencillamente no prestaban atención cuando hablaba”. Parecía como que los chicos desconectaban la atención cuando no les dictaban o no les pedían copiar del pizarrón.

Entre frase y frase, a mi lado las chicas se hablaban de los ‘cincos’ que les habían puesto en matemáticas, donde estaban viendo potencias y ahora trigonometría. La conversación se interrumpió cuando la docente empezó a dictar la definición de ‘rango discontinuo’. Terminando el dictado, Norma les pidió a los chicos que realizaran ejercicios: aquellos tres alumnos que tenían las netbooks podrían hacerlos ahí mismo, mientras que los otros tendrían que dibujar la cuadrícula/base de datos en las hojas de su cuaderno. El ejercicio -repentinamente devenido en trabajo práctico- requería: ‘a) marcar una fila, b) una columna, c) la celda A3, y d) el rango A1:A7’. Insistió en las instrucciones diferenciadas según tuvieran o no la máquina, solicitando se marcara con color en el software o con ‘simbolitos’ en el cuaderno. Luego insistió para que trajeran las máquinas y repitió por segunda vez la forma de hacerlo en uno u otro modo. Jazmín (g) sintetizó la actividad diciendo “es como el tatetí”.

La docente pidió a los tres chicos con máquinas que armaran un archivo y cambiaran el nombre de la hoja de trabajo en Excel. Como Norma no había explicado nada sobre la hoja de trabajo y los otros chicos no tenían la pantalla de la máquina para entender de qué hablaba, los menos enchufados en la clase comenzaron a inquietarse, a frustrarse y a reclamar en voz alta, por no entender a qué se refería la profesora con la ‘hoja de trabajo’. Reparaban en que serían evaluados por escrito. La complicación de la doble instrucción (‘digital/análoga’) desembocó en ruido general, por lo que la docente tuvo que elevar su voz, a lo que se oyó casi como el umbral de dolor de su laringe, para reclamar que el ruido ya era tan insoportable que ni ella podía escucharse a sí misma. Los chicos, impresionados por el Fortísimo -mf- de la docente, callaron por instantes. Entonces Norma aprovechó el hiato para rectificar bajo la apariencia de una nueva instrucción: los chicos con máquina mostrarían el TP desde la pantalla y los otros tendrían que traer un impreso o un manuscrito. Luego reiteró que sería posible traer un pendrive para que ella corrigiera.

Las chicas a mi lado ya estaban en otra y se preguntaban sobre la nueva serie ‘Esperanza Mía’ que recientemente había estrenado primer capítulo. Jazmín (g) a mi lado chateaba tanto por el Whatsapp, que no aguanté la curiosidad y le pregunté con quién se comunicaba tanto. Entre risas y a regañadientes me dijo que era gente de su barrio y no quiso entrar en más detalles. Le pregunté si acostumbraban chatear entre los chicos dentro del aula y mirándome con cara rara me dijo que “nada que ver”. El ruido era nuevamente infranqueable, por lo que nadie escuchó el timbre, pero ya era hora de salida y los chicos comenzaban a pararse. Ramiro se puso a repartir los cuadernos de comunicación jugando a tirarlos en un lugar vacío en la fila central de pupitres. En uno de los tiros casi le pega a la docente, que volvía de preguntar a Pedro si es que había realizado los trabajos prácticos anteriores en computadora o a mano, incertidumbre que parecía complicarle el registro a la docente.

Una vez más, Norma les pidió que insistieran por las máquinas descompuestas y se comprometió a hablar ella también con Patricia, la chica encargada del servicio técnico. Dijo conocer además a otra persona (cuya referencia no escuché bien) que también tenía que ver con el PCI en la escuela. Antes de retirarse, les pidió a los chicos que trajeran las máquinas para el martes a la mañana, porque probablemente era cuando se podía encontrar a los técnicos. Yo me despedí de todos y salí.

Los 45 minutos transcritos dan muestra de la intermitencia y la heterogeneidad de aquello que, analíticamente, queremos coagular como un régimen de experiencia ‘propiamente’ escolar, mostrando cómo en el mismo espacio cohabitan diferentes cualidades de atención al objeto de conocimiento, y ‘obediencias’ disímiles a la autoridad pedagógica, lo que matiza la idea de la frontalidad del aula, y de la centralidad del docente como mediador, tanto del objeto, como del orden social que precede a los chicos. Por ahora vamos a esquivar la problemática sobre la autoridad del docente y la descripción de las modalidades del ‘trabajo’ escolar para reflexionar acerca de la participación de los objetos físicos del aula, recorriendo un camino más ‘fenoménico’, en el sentido laxo de todo aquello que se aparece o se manifiesta ante la percepción.¹⁸

La ‘apariencia’ más pregnante que recuerdo de esa y de casi todas las clases de Norma, es ante todo sonora y consiste en la saturación aural por el ruido constante que casi siempre solapaba sus palabras.¹⁹ Recuerdo la impotencia física de su voz, limitada en sonoridad y comprimida en rango dinámico -retórica anulada- a causa del altísimo piso de ruido. Retengo una imagen incómoda y hasta dolorosa de lo que podría considerarse una forma bruta de interdicción, hecha cuerpo en la laringe cansada de una mujer que pasaba los sesenta. En el último capítulo discutiré el aula como un foro y repararé en la asimetría ‘política’ de las voces: las potentes proyecciones -la ‘voce in maschera’- de Jazmín (g), Mariela, Ramiro o Jaime, cuyas palabrotas oportunas y divertidas definían los contornos de un paisaje sonoro, y como efecto tímbrico orquestal enmascaraban las conversaciones más tenues, los juegos infantiles de Soledad (p), Alex, Micael y Manuel, o las preguntas e intercambios propiamente ‘académicos’ de Gimena, Jazmín (p), Daniel o Pedro.²⁰

Lejos del silencio arquetípico de una atención hiper focalizada, este escenario recién descrito constituye el régimen aural/discursivo ‘normal’ del que fui partícipe no sólo durante las clases de Norma sino en todas mis observaciones, el que se veía alterado sólo por la instrucción exitosa del docente y/o por una ‘captura’ del propio objeto de conocimiento. Esta es una cuestión importante a atender: estando en el aula, la transición gradual o la brusca yuxtaposición desde un piso de ruido colectivo hacia el silencio individual –pasando por los paisajes sonoros intermedios, sintomáticos de distintos regímenes de sujeción de la palabra, del sonido y de la atención colectiva e individual- dependió siempre de la modalidad de trabajo áulico propuesta por el docente y de la eficacia con que consiguió ejercer uno o varios de estos roles: moderador del foro del aula; presentador o habilitador de nuevos y viejos objetos culturales; o burócrata abocado la creación de evidencia de control y registro institucional.

Se hace difícil escribir sin adelantar los tópicos que dan cierta estructura y secuencia al texto.²¹ En orden a mantenernos esquemáticos, digamos que los roles docentes recién mencionados se vinculan a mediaciones específicas de los objetos presentes en el aula, y son determinantes en la aparición de paisajes atencionales (y sonoros) más o menos propicios en términos de un *aprovechamiento* del tiempo de clases. ¿De qué objetos hablamos? De todos: la tiza y el pizarrón, la carpeta, la fotocopia, el cuaderno de comunicaciones, los trabajos prácticos a entregar, los relojes, celulares, netbooks, útiles escolares, parlantes y auriculares, películas, discos, pdfs, planisferios, libros, entre muchos otros posibles. Trataremos de considerarlos en forma organizada, pero sin pretender una taxonomía aplanadora. La apuesta es a describir los objetos relevantes en la conformación de un régimen escolar, que podríamos clasificar en forma gruesa como objetos propios de la institucionalidad escolar (de registro), objetos de designación por parte del docente, y objetos ‘privados’ que portan los chicos, notablemente sus dispositivos electrónicos.

Objetos de registro

Lo que la narración de la clase de NTIC pretende enfatizar es principalmente la importancia de aquellos objetos relacionados con las diferentes actividades de registro y escritura, que diversos actores desempeñan cotidianamente en la escuela, considerando que las actividades más desarrollada en la escuela son ver, escuchar, escribir y hablar. Los objetos que registran son centrales en la dinámica escolar y son por lejos los más eficaces en alterar la auralidad del aula capturando y colectivizando la atención individual, al tiempo que solicitan la voluntad para consignar, copiar, transcribir, y con mucha suerte, crear. Complementariamente, buena parte de la tarea burocrática del docente tiene que ver con registrar datos y asegurarse de que los chicos mantengan completos sus propios registros institucionales, primordialmente sus carpetas o cuadernos de clase.

Como evidencia de ésto, considérense aquellos momentos en que contra toda expectativa del docente, el silencio se hace repentino producto de una instrucción -real o supuesta- de copiado desde el pizarrón o de transcripción de un dictado a la carpeta. Norma misma ironiza al respecto durante la clase, donde también se aprecia como muchas de las chicas más bulliciosas del cuarto año aparecen en relativo silencio y concentración escribiendo (copiando) el trabajo práctico de Biología, para lograr entregarlo a conformidad durante la siguiente hora pedagógica. Resulta interesante el éxito institucional del dispositivo de registro para imponer una atencionalidad y una obediencia que, en lo sensible, se plasma a través del silencio, o dicho en forma general, a través de un régimen aural que arquetípicamente veda tanto la palabra como otras formas o imágenes acústicas (los gritos, la música de los celulares, etc.). No hay duda de que el poder del objeto-dispositivo proviene de la institución, más bien de la socialización individual, en la que a edades tempranas el objeto de registro era no sólo un espacio de demostración institucional, sino también un lugar donde los nuevos conocimientos se practicaban, por ejemplo la escritura y su caligrafía, o las operaciones matemáticas fallidas y corregidas. Pareciera como si, al crecer,

el objeto de registro pierde paulatinamente su dimensión de práctica o de ensayo, y conserva únicamente su dimensión de prueba-evidencia. Octavio Falconi ha investigado esta dimensión de prueba o evidencia relevando las normativas que los docentes imponen respecto de los ‘dispositivos didáctico-pedagógicos’ (DDP), que define como ‘artefactos que materializan, organizan y hacen circular el contenido escolar en carpetas, cuadernillos, afiches, cuestionarios, ilustraciones, entre otros’.²²

En la medida en que el trabajo escolar se muestra primordialmente como una actividad de escritura, mantener la carpeta completa -tanto como figurar en el cuaderno del docente con todas las entregas de trabajos prácticos- es cumplir con un registro demostrable ante los mecanismos de control burocrático de la escuela, de los que el docente es representante hasta en su caracterización más rudimentaria -la asistencia- y que escalan durante la vida escolar y académica del alumno para constituir su capital cultural institucionalizado, es decir, sus pergaminos académicos. En la Escuela N°64, cierto oficio o conocimiento práctico del alumno exhibe un lazo atencional permanente de los chicos hacia los objetos de registro, que se manifiesta como una expectativa constante por la instrucción de escritura, la espera de una consigna clara y concreta por parte del docente. Según los informantes, esto aparece ligado al *aprovechamiento* del tiempo, en términos de generar evidencia y evaluación del proceso educativo.

La imagen maquínica es burda pero apropiada: es como si los oídos de los chicos fueran borneras siempre ‘testeados’, a la espera de que el voltaje (la señal, la voz del docente) supere ciertos umbrales para atender una posible instrucción de escritura, que se distingue del piso de ruido a través de una prosodia particular. Nuestros oídos están biológicamente preparados para escuchar mejor una banda de frecuencias que va de los 2 a 4Khz, la zona del espectro donde se define con nitidez el habla (vocales y consonantes, tonos y ruidos). El oído distingue tanto la energía en bruto como su distribución espectral, estableciendo los rangos normales o centrales del habla de una persona: una prosodia conformada por una intensidad, una agógica y una entonación, que el oyente tarda en conocer y dominar. Con el tiempo la audición se hace más delicada y mejora su ‘eficacia’ por el hábito.

De ahí que el desconocimiento o la incertidumbre auditiva respecto del habla de un docente nuevo, genere altísimos grados de atención, y por eso la increíble captura que durante sus primeros meses de clases concitaban Sergio o Lautaro -respectivamente: el docente de teatro del 3er año durante el 2014; y el segundo docente de música, que durante el 2015 tuvo el 2do año- así como el paulatino descenso de la atención al avanzar el año, en la medida en que los chicos se habituaban a sus respectivas hablas. Durante la observación, la intervención del docente sobre esa incertidumbre auditiva del oficio alumno constituyó siempre una herramienta pedagógica fantástica, que dependía de la creatividad y de cierta ‘conexión’ del maestro con la temporalidad y el oído promedio del grupo. Veremos que junto a otros elementos que el docente escenifica, el manejo prosódico, retórico e histriónico puede ‘bypassear’ ciertas prácticas automáticas que la escuela genera por la necesidad burocrática de producir y evaluar sus registros.

Volviendo al objeto, advirtamos que esa disposición que ata la atención de chicos y docentes al objeto de registro, que genera una auralidad particular dentro del aula y que acá aparece sugerida en forma gruesa como un condicionamiento o automatismo relativo a cumplir los requerimientos institucionales de evaluación de los sujetos, también puede ser entendido desde el punto de vista de una apropiación, un saber, una práctica o una táctica, es decir, como la contracara de la sujeción política al dispositivo institucional, que plantea deberes y derechos, generando también espacios de libertad, prácticas y conocimiento. En concreto, si bien los chicos tenían el deber de demostrar institucionalmente su *trabajo* a través del objeto de registro, esa obligación también planteaba sus derechos, entendidos como el derecho a contar con las condiciones necesarias para mantener su carpeta completa y prolija, así como el derecho a disponer libremente del tiempo escolar no dedicado a esta labor.

Desde los más pequeños del 2do. año a los mayores de 6to., la asamblea buscaba una instrucción en los gestos sutiles del docente: el mero garabato en el pizarrón o un estilo algo más ‘designativo’ en su habla concitaban inmediatamente preguntas tales como *¿hay que copiar?* o *¿está dictando, Profe?*. Cualquier tipo de incertidumbre respecto de la actividad sobre el registro generaba enojos y reclamos colectivos por parte de los chicos. Por ejemplo, se agitaban cuando no adivinaban si aquello a copiar o a transcribir debía o no ser la ‘continuación’ de un tema anterior, cosa que en la práctica el docente decidía solicitando un nuevo epígrafe o instruyendo para consignar u omitir la fecha del día en la página en que se inicia la escritura. Por otro lado, también aparecían reclamos y frustración cuando el docente erraba el estimativo de líneas a dejar en blanco, en casos en que su dictado debía atender postergaciones o atrasos en la escritura de los chicos. La molestia entre los chicos por no poder mantener cierta linealidad y clausura temática en el texto de sus carpetas, expresaba cierta solidaridad para con el imperativo de continuidad y secuencialidad de los contenidos, que la experiencia escolar pretende. La continuidad que el alumno buscaba en el texto de su carpeta, se correspondía al racconto ritual con que casi todos los docentes visitados iniciaban sus clases recapitulando contenidos anteriores: una argucia didáctica y un método de zurcido de los contenidos, que en la omisión deliberada de la fecha del día, borraba la estampa de tiempo que exponía la discontinuidad del registro y procuraba alisar lo que devenía rugoso.

El objeto de registro era destinatario de un cuidado especial, casi amoroso, parecido al que los chicos profesan al teléfono celular o a los útiles escolares adornando y ‘personalizando’ sus superficies. Pensemos en las carpetas -sobre todo de las chicas- escritas con colores, ordenadas con el uso de reglas y adornadas con stickers, dibujitos o dedicatorias (no garabatos). Pensemos también en la prolijidad distintiva que podía verse en algunos de los trabajos prácticos corregidos por los docentes, que yo solicitaba a los chicos tan frecuentemente, que al cabo de unos meses me eran ofrecidos sin mediar pedido. Recuerdo a las chicas quejarse porque las correcciones y comentarios del docente habían arruinado la prolijidad de estos escritos. El cuidado que se invertía en los objetos de registro y la capacidad que portaban no sólo para concitar la atención sino para disciplinar la voluntad de los chicos instaurando un

régimen de ‘trabajo’ tutelado allí donde otros objetos ‘recursos’ fallan, planteaba el tema del aprovechamiento del tiempo escolar como tiempo de atención propio o ajeno.

El oficio de alumno asume estas reglas pero genera un escamoteo que arriba señalábamos: la libre disposición del tiempo escolar, en la medida en que se es capaz de cumplir con el deber (la consigna) y de demostrar a mediano plazo que el registro se mantiene completo. Podríamos ver acá una apropiación más profunda y política –cierta autonomía– que subvierte la legalidad que el objeto de registro establece en el aula, para habilitar usos ‘ajenos’ y orientados a fines no específicamente escolares, durante lapsos que en el esquema propuesto consideraríamos como ‘inatención’ y/o ‘desobediencia’. Dicho de otro modo, es el propio objeto de registro el que habilita una capacidad de agencia, un escamoteo que planteamos como parte del oficio, y que involucra a alumnos y docentes en un margen de auto-regulación o evasión. Plantear este escamoteo en términos de una táctica implicaría evaluar la utilidad política –pedagógica– de ese tiempo ‘robado’ a la institución. Parecía evidente que ese tiempo en apariencia ‘apropiado’ por el chico podía ser rentabilizado por instituciones y estructuras que, a través de medios más seductores, procuran sujeciones alejadas de los fines emancipatorios que la escuela moviliza.

Las netbooks

Si la aspiración más básica del Plan Conectar Igualdad no hubiese sido promover el acceso a las tecnologías, sino reemplazar las carpetas, el pizarrón y la biblioteca de la escuela, tendríamos que decretar tajantes el fracaso del plan en las aulas visitadas de la Escuela N°64. Esto porque las netbooks no reemplazaron los objetos de registro (particularmente el pizarrón, las carpetas o el libro de clases) ni habilitaron un enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, que redundara en experiencias de sentido más significativas.

Un vistazo a la asistencia de chicos, máquinas y docentes en mi diario de campo, indica la sencilla razón del odioso juicio precedente: las máquinas no estaban, no aparecían, se quedaban guardadas en los hogares. Entre los 20 a 27 chicos que yo contaba cada vez (en cursos que rondaban los 30-36), nunca aparecieron más de tres netbooks en el aula, y muchas veces no hubo siquiera una sola máquina funcionando. Los pocos chicos que llevaban las máquinas las destinaban prioritariamente al entretenimiento, y en la medida en que los docentes solicitaban alguna búsqueda de imágenes o información, ellos contestaban antes y mejor con sus celulares. Podría decirse que las pocas máquinas presentes en el aula se destinaban mayoritariamente al ‘Counter Strike’, al ‘Winning Eleven’ o al ‘FIFA’.

Me parece interesante caracterizar la enorme promesa política y pedagógica que encarnaban las netbooks, desde los contenidos mismos con que venían programadas: una completa vorágine de software científico que casi nadie posee en máquinas ‘privadas’, y un intricado modo de acceso a variados programas y mecanismos institucionales de inclusión social, de los que el propio Conectar Igualdad

formaba parte. Así describía mi exploración de una netbook modelo 2013, que unos chicos de 6to. año me prestaron:

(...)

Al cabo de un rato, mientras los grupos buscaban imágenes, dibujaban, las cortaban o -como dice Julio- las "aerosoleaban", Francisco me gritó aparatosamente desde la otra punta del aula, levantando una netbook que "me había conseguido" con una de las chicas. Me levanté a buscarla y le pregunté a la chica si estaba bien que viera su máquina. Me dijo que "todo bien", así que mientras la clase estaba en lo que parecía un tiempo muerto desde el punto de vista de mi registro, encendí por vez primera una de las máquinas del PCI.

Las computas ofrecen la posibilidad de entrar a Windows 7 Starter, a Linux (no me fijé la distribución), o a un modo de recuperación. Windows cargó relativamente rápido. El primer detalle que llamó mi atención es la cantidad de vínculos a instituciones y programas del gobierno, tal como había mencionado Francisco un día anterior, mientras trataba de responderme con suma dificultad por el software que el grupo había utilizado en distintas asignaturas. En tal jornada, el chico recordaba que en clases de Ciudadanía se habían metido "a través de un programa" en la página del Pro.Cre.Ar. Me fijé que la mayoría de los accesos directos gubernamentales abrían sus respectivas páginas en navegadores de internet, a excepción de unas interfaces de registro de datos (al parecer, sociales), que no quise tocar para no 'intrusar' de más la compu de la chica.

En seguida me fui al software 'multimedia', rótulo que lo agrupaba por defecto en el menú de Inicio. Una rápida revisión mostró el Audacity, Windows Movie Maker, otro editor de video de código libre, y un par de editores de imagen, entre los que estaba el Gimp, que los chicos debían utilizar con los estenciles que trabajaban. También llamó mi atención la cantidad de programas sobre programación de alto nivel, cuyo uso requiere un entrenamiento especial, incluso para los lenguajes más amigables o aquellos que podrían interesar más a los chicos, por decir, java, html o php. Luego abrí la carpeta del software científico, que se agrupaba bajo el rótulo 'matemáticas'. No pude revisar los numerosos programas que venían cargados, pero recuerdo que llamó mi atención un programa que equilibraba ecuaciones químicas, y varios programas de cálculo, álgebra y geometría, entre ellos, Geogebra. Abrí un par de ellos para ver si una intuición algo entrenada como la mía permitía cierta exploración libre, pero me parecieron muy complicados de utilizar sin una introducción.

La mayor parte del software multimedia está en inglés y sus comandos -aunque más sencillos- también pueden resultar poco intuitivos. Esto último me pareció un problema desde el punto de vista de la producción audiovisual, pero obviando el tema del idioma, me pareció ver un potencial desde el punto de vista educativo, por cuanto las interfaces son rigurosas en bautizar los comandos y botones con la terminología científica -acústica, óptica- adecuada. En ese sentido, me alegré de que un programa como Audacity, que utiliza términos de la acústica con tanta precisión, estuviera en español. Higiene mediante, un Intel Atom de 1,66 Ghz y 2gb de ram ofrece una potencia bastante decente como para editar audio e imagen con bastante éxito y para producir audiovisuales con cierta parsimonia. Por lo demás, el hardware tiene

excelente conectividad (2 usb, hdmi, lector sd) y las máquinas se ven realmente portables y resistentes.

Habiendo visto a Julio [el profesor de Artes Visuales] inclinado sobre los pupitres de los chicos, para enseñales el 'Gimp' que confesaba no conocer muy bien, reparé en las expectativas del PCI y la doble responsabilidad que cae sobre el docente para utilizar la tecnología y darle un sentido creativo. (Artes, 6to. año, 11 de julio del 2014)

Haciéndose parte de las altas expectativas existentes sobre el Conectar Igualdad,²³ Juan -un preceptor menor de 30 años- responsabilizaba a los docentes del adecuado uso de las netbooks, y opinaba que el resultado pedagógico de una clase *apoyada con las máquinas* dependía exclusivamente de *las ganas y del entrenamiento* que tuvieran los adultos a cargo. Un día en que el docente de música demoraba en llegar, tuve tiempo de escucharlo derivar entusiasmado desde mi pregunta por la conducta de los chicos, a la crítica de los docentes de aula y de su compromiso político y pedagógico, conforme a sus 5 años de experiencia en la docencia.

Juan decía que los temas conversados le hacían re-evaluar permanentemente su decisión de estar ahí. Comentaba que él "vivía su vida poniendo en crisis sus creencias y que le gustaría que las otras personas -alumnos y docentes- también lo hicieran". Le pregunté si no deseaba -como otros docentes [Julio]- seguir estudiando, y me dijo que primero quería terminar su tesis en comunicación. Non sequitur, agregó que "antes estaba siempre al tanto de lo que se escribía en diarios y en blogs", entonces enumeró todo tipo de formatos de comunicación, sobre los que estaba habilitado para dar clases: blogs, podcast, folletines, revistas y otras categorías que no logro recordar. Luego me dijo que se había puesto a hacer la carrera de teatro en la Escuela Municipal, hasta que por tiempo y trabajo tuvo que postergarla.

Se planteó defensor de las tecnologías comentando las ganas que tiene de "hacer cosas con los chicos" y habló de un proyecto que quería desarrollar con chicos más grandes en otra escuela, para hacer una radio durante el recreo. Acotó que hoy en día, el Audition permitía hacer todo lo que se requiere en una radio, pero especificó que a él le toca remar sólo, por la tremenda inercia del resto de los docentes. Los docentes le resultan en general algo así como "burócratas, administrativos" y eso lo tiene muy cansado, al punto de preguntarse "si es el lugar donde quiere estar". Agregó que este año le había servido pues "se había mudado solo y había tenido que equipar la casa", pero el año entrante estaba pensando ver qué iba a hacer. En la otra escuela donde trabajaba estaba de suplente, con lo que "se tendría que fijar" si es que no le titularizaban el cargo. (Música, 2do. año, 23 de octubre del 2015)

Entre otras cosas conversadas, Juan se quejaba de la gran inercia de los docentes para emplear la tecnología disponible, y fundaba su propia distinción en cierto *compromiso y actitud crítica* con las que él enfrentaba su propia vida. Contra la idea común de que la edad determina el uso de la tecnología por parte de los docentes, Juan planteaba otro lugar común: el que la inercia no implica incapacidad sino desidia.

¿Podríamos imputar la sub-utilización de las netbooks a la edad de los docentes? Habría que aclarar rápidamente que no: al menos en lo que concierne a mi observación, la hipótesis aparece invertida. De las cuatro materias visitadas, sólo en Nuevas Tecnologías y en Artes los docentes se propusieron utilizar las máquinas en un esfuerzo sostenido y organizado, a través de actividades pensadas para resolverse en la pantalla. Estos docentes visitados fueron justamente los de mayores edades: Norma casi en edad de jubilarse y Julio, bordeando los 40. Ya se argumente la edad o la desidia, parece inapropiado cargar las tintas en contra de los docentes sin conocer las dificultades introducidas con el ingreso parcial de las máquinas al aula. Probablemente se podían *hacer muchas cosas* como deseaba Juan, no obstante, la primera condición para ello es que las máquinas aparecieran en el aula. La ausencia de las netbooks planteaba serios problemas al régimen de trabajo propuesto por los docentes, sobre quienes pesa una demanda social por mantenerse ‘actualizados’ y el imperativo de utilizar recursos que no pueden ser desaprovechados, aunque no se muestren directamente útiles.

En las materias visitadas no presencié ninguna utilización relevante de las máquinas, ni como reemplazo de objetos anteriores (pizarrón, cuaderno, video, audio, fotocopias, etc.), ni como variación fundamental o enriquecimiento de la transmisión o experiencia de conocimiento. Por el contrario, en general pude ver que la intención de emplear las netbooks acarrearba algún tipo de obstáculo al trabajo de los docentes. Pienso que el problema principal de las netbooks fueron las consignas diferenciadas que generaba su ausencia. Las clases de NTIC -como aquella revisada páginas atrás- plantean un caso extremo donde la consigna era diseñada originalmente para una minoría con netbooks, que podría mostrar su trabajo directamente desde la pantalla, y luego debía ser adaptada para la mayoría con lápiz y papel, que debía efectuar una copia a mano alzada de la pantalla para demostrar su trabajo. En esta segunda operación se perdía la finalidad o el sentido de la experiencia propuesta. El que era un conocimiento de orden práctico a ensayar y demostrar sobre el teclado y en la pantalla, devenía en operación de copia y escritura al registro institucional, eludiendo la actividad verdaderamente práctica que consistía en aprender a utilizar bases de datos (y eventualmente entender su lógica matemática o estadística).

Las actividades descritas en la transcripción del 2015 son en extremo representativas de las clases de Norma, donde las consignas -mayoritariamente orientadas a conocer la interfaz ofimática, y tangencialmente destinadas a la comprensión lectora- se continuaron incansablemente una tras otra durante todo el año, para devenir en TP a medida que pasaban las semanas y los chicos no conseguían mostrar solvencia en las interrogaciones de la docente.²⁴ Pero tales TP desviaban el objetivo inicial. El dibujo a mano alzada hecho en casa (o copiado minutos antes de entregar) replicaba las botoneras, los menús despleables, o la propia matriz de datos de la pantalla, para sustituir la experiencia práctica del contacto y uso del software a través de la reproducción de su interfaz.

Observada en abstracto, esta sustitución no era exclusiva ni de las clases de Norma, ni era originada exclusivamente por la utilización de las netbooks. En todas las materias visitadas, pude ver simulacros de evaluación donde un contenido o un saber era sustituido por una tarea relativamente conexas, sin más sentido que el de generar mediciones que incrementen el registro institucional. Para los chicos, y sobre todo para los docentes, la creación de evaluaciones eran oportunidades necesarias *para llegar bien a diciembre*, cuando la aprobación es exigencia de cara a los padres, a los directivos y frente al propio sistema educativo de la Provincia. En el próximo capítulo discutiremos la evaluación como un simulacro, asumiendo que la idea misma del certificado académico es una sustitución. Pero además, las netbooks no eran los únicos objetos que podían transformarse en obstáculos por ausencia. Los docentes siempre debían adaptar sus consignas al momento cambiante, por ejemplo cuando los chicos no llevaban los materiales solicitados, o cuando fallaba algún enchufe o alargue. Durante el próximo capítulo también discutiremos la importancia del sentido de la oportunidad de los docentes, para generar experiencias educativas ricas en sentido.

El problema de fondo que aparejaba la bifurcación de las consignas en versiones analógicas y digitales, radicaba en la constante postergación de las tareas y en su habitual confinamiento al ámbito doméstico. Esta es la queja aireada de Julio, en una clase de Artes en junio del 2014:

"Estamos desde mediados de abril con el Stencil y todavía no pasa nada. Esto se puede trabajar manualmente, no se necesita sí o sí la compu, si no traen la máquina lo hacen a mano: una tijera, una boligoma ¡y un poco de onda, che! Yo no puedo traer las cosas para que apliquemos el aerosol si todavía no tenemos todo listo".

El docente refería a la poca voluntad de los chicos para trabajar manualmente las imágenes, en la preparación de moldes para los estenciles. Pero el malestar de Julio también hablaba de una temporalidad que 'en promedio' se veía estancada. Entonces el repudio también tiene que ver con el desfase y la pérdida de un sentido compartido de trabajo. Una famosa cita de Deleuze sobre la educación dice: 'No aprendemos nada con quien nos dice "hazlo como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo" y que en vez de ponernos gestos que reproducir, saben emitir signos desplegables en lo heterogéneo'.²⁵ Con cierta licencia podríamos glosar la cita, enfatizando el 'hazlo conmigo' como una dimensión útil del nosotros, de una temporalidad que se comparte, un camino cuyas etapas se recorren colectivamente. No es sólo que la enseñanza del buen maestro esquiva una transmisión monolítica, y al contrario, abre múltiples posibilidades, sino que su método para conseguirlo requiere la aparición de un nosotros.

En suma, desde el punto de vista del *trabajo* alumno, la doble consigna que generaba la ausencia de las netbooks en clases de Artes Visuales y NTICs contribuía tanto con la postergación del trabajo de aula como con la degradación y la sustitución de sus propósitos pedagógicos originales. Desde el punto de vista del trabajo docente, las máquinas complementarían al pizarrón como un objeto que aglutina y

direcciona la atención colectiva, pero en la práctica atomizaron y desfasaron la atención de los chicos, que esperaban su turno para recibir una pantalla itinerante de manos de la docente. En los términos conceptuales que discutimos, es probable que para cierto régimen de atención en el aula, un buen objeto sea aquel que concita la atención individual sin aislarla de la temporalidad colectiva del trabajo, para permitir una experiencia acompañada y ‘en fase’. Lamentablemente, éste no ha sido el caso de las netbooks según mi observación en la Escuela 64, cuestión que en ningún caso podría echar por tierra el valiente y necesario esfuerzo por democratizar el acceso a la tecnología que el PCI llevó adelante por años en todo el país, hasta que fuera cancelado en tiempos recientes.

Objetos de designación

Otra clase de objetos presentes en el aula concitaban la atención de los chicos y les disponían al trabajo. En base a las ideas de Alain Bergala, denomino estos objetos del aula como objetos de ‘designación’: aquellos en los que el docente pone creativamente en juego, su propia subjetividad, ‘señalando’ algo que ha apartado del mundo exterior para habilitar una nueva experiencia, que –supone– concitará el interés de sus alumnos y abrirá para ellos nuevos mundos. Canciones, fotografías, pinturas, películas, textos y otros ‘recursos’ pertenecen a esta clase de objetos, que generalmente generan cierto interés y capturan la atención colectiva, aunque en mi presencia no garantizaron implicar a los chicos en un trabajo duradero. No obstante, siendo imposible vaticinar el mundo simbólico que la designación de cierto objeto cultural puede abrir a una persona, su presencia en el aula es insustituible.

En ‘La Hipótesis del cine’, Alain Bergala defiende una pedagogía ‘del fragmento puesto en relación’. Según el autor, el fragmento (objetos, imágenes, sonidos, textos utilizados parcialmente) es especialmente valioso por: ‘valerse de la velocidad digital para crear pensamiento; ofrecer múltiples maneras de abordar el objeto (analíticas, poéticas, de contenido, formales); superar las estructuras arbóreas de lo informático [y lo disciplinario] privilegiando lo rizomático; y por la capacidad y el deseo de los niños para encariñarse con trozos y memorizarlos’.²⁶ Bergala defiende cierta idea del arte como expansor de la experiencia. Cuando señala que ‘el arte es lo que se resiste’, retoma las palabras de Simone Weil para defender la presencia de objetos artísticos en el aula, en la medida en que ‘consentir a la obra de arte es hacer ceder en uno mismo la resistencia ante la hostilidad inicial del objeto. La obra no se ofrece por primera vez con todas las ventajas de la seducción inmediata.’ Bergala toma de Nietzsche la idea del consentimiento hacia la obra, entendida como ‘el esfuerzo y la buena voluntad para soportar lo extraño de ella, [para] ser paciente con su aire y expresión e indulgente hacia lo que tiene de raro’.²⁷

Respecto de la selección pedagógica de objetos artísticos, Bergala señala que el super-ego pedagogo corre el riesgo de olvidar dos verdades esenciales: la ‘increíble y jubilosa capacidad del niño para digerirlo todo, lo bueno y lo malo, y la implacable intransigencia que despliega como espectador, para con el criterio de su propio placer’.²⁸ Más adelante agrega: ‘Sólo el choque y el enigma que

representa la obra... ...son realmente formadores (...) esto ya es una pedagogía de la mirada, aceptar ver las cosas, con su parte de enigma, antes de taparlas con las palabras y sentidos'.²⁹ Si bien Bergala plantea estas cuestiones en relación a la educación artística, y más específicamente, en relación al cine como recurso en el aula, nada podría indicar que sus observaciones no pudieran ser transplantadas a otras asignaturas que de hecho utilizan muchísimos objetos para asegurar cierta 'formación'. No obstante, lo peculiar del contacto con obras propiamente artísticas es la fricción que produce su poética, demandando un esfuerzo de atención diferente del que requieren otros objetos como podrían ser una reliquia u evidencia histórica, o una maqueta que explique el funcionamiento de los orbitales en química.

Es curioso el lugar ambiguo que el autor da a la voluntad, en el ejercicio de la atención dirigida a los fragmentos. La primera vez que menciona el 'consentimiento' hacia la obra, se vale de Nietzsche para describirle como una indulgencia, un esfuerzo y una buena voluntad para aceptar 'lo raro' que hay en ella; pero más adelante reproduce palabras textuales de Simone Weil, para quien '...la atención está ligada al deseo. No a la voluntad, sino al deseo. O, más exactamente, al consentimiento'. Una lectura lineal denuncia cierta incompatibilidad en el argumento: en un comienzo el consentimiento es el resultado de un esfuerzo voluntario de la atención, desplegada con esfuerzo sobre algo que no resulta necesariamente deseable -un gusto adquirido, por así decir- pero luego resulta ser que el consentimiento es motorizado por el propio deseo o por la atracción espontánea que el objeto ejerce sobre el sujeto. De su texto no se desprende si la atención invertida en el objeto es desplegada por un acto de voluntad que sobrepone al sujeto de su hostilidad inicial, o si el objeto -ahora atractivo- produce una fuerza (que no es la voluntad) para posibilitar la atención y así el consentimiento. Bergala complica más la cuestión. Según escribe, el deseo sí sería motor de la atención, pero entre los chicos de hoy en día ya no se trataría de un deseo por el objeto mismo, sino de un deseo por el movimiento, por la velocidad y por el cambio perpetuo.

En suma, parece ser que -para el autor- el deseo que provoca el objeto puede habitar el sujeto en simultáneo a la hostilidad que éste último siente por el primero. Es una idea ambigua que, no obstante, no implica oposiciones excluyentes. Todos hemos experimentamos alguna vez la atracción de algún objeto intrincado, que con el tiempo se convierte en un 'gusto adquirido'. La idea a rescatar tiene que ver con la potencia pedagógica de exigir el acto de voluntad en la percepción de los chicos, bajo el supuesto de que un objeto rugoso, árido o 'aburrido' pueda incitar un entusiasmo duradero por lo difícil.

Bergala es más contundente al afirmar el rol de los docentes como mediadores culturales. Sobre la utilización pedagógica de filmes en el aula, postula una idea que podríamos extender a toda objeto artístico: 'si realmente es el arte lo que hay que transmitir, debe hacerse yendo a contracorriente de este aprendizaje salvaje y generalizado de la inatención, y aplicarse a películas singulares, designadas, físicamente presentes en la clase'. Para el autor 'en la era de lo virtual', lo esencial es la presencia misma del objeto en el aula, y 'sólo más tarde, se tendría que tratar el delicado asunto, el menos instituíble, de hacer *deseables* los objetos'.³⁰ La centralidad de la designación es total: el deseo por el arte y la cultura

arrancaría desde de un objeto que el docente selecciona y presenta físicamente en el aula, a contrapelo de la inatención o el placer de los chicos. La idea encierra un punto trascendental: más allá de su capacidad para atraernos o repelernos, o del sentido espontáneo o voluntarioso del deseo que suponen generar, los objetos deben estar físicamente presentes en el aula. Sólo la presencia física asegura la potencia de una nueva experiencia.

A partir de una nueva escena del aula, intentaremos discutir la utilidad pedagógica de un seductor objeto artístico, en función a la generación de sentidos que es capaz de propulsar. Pensando en la utilidad de los ‘fragmentos puestos en relación’, recuerdo las clases de música de Sergio, el segundo de los docentes de música visitados. Hacia la última parte del año, Sergio pretendía que los chicos de 2do. año aprendieran una canción para organizar una gran muestra grupal para noviembre. Repararemos en la historia pensando en el ‘provecho’ relativo que el docente obtuvo de la actividad, pese a la excelente audiencia (atención/curiosidad/deseo) que los chicos brindaban. Esto obliga a manifestar inmediatamente la incomodidad que siento al emitir juicios sobre el desempeño de mis informantes. Obviamente, hay que estar en los zapatos de los docentes para comprender la difícil tarea creativa que desempeñan durante largas jornadas laborales. Con cierta licencia y con el respeto que merece un colega, analizaremos el trabajo de Sergio asumiendo que toda práctica pedagógica -en el aula, en el taller, en el entrenamiento o en el ensayo- nos muestra siempre vulnerables e incompletos, exhibe nuestras luces y nuestras sombras, y expone nuestro tesón y nuestra desidia.

Música, 2do. año, 4 de septiembre del 2015

Sergio dijo al grupo que, de ahora en más, iban a dividir la clase en dos partes: una teórica en la que “continuarían los dictados, los trabajos prácticos y las charlas”, y otra práctica, donde tendrían que armar un tema entre todos, para mostrarlo a fin de año como proyecto grupal final, y “como un regalo para quien quisieran”. Dicho esto tomó la guitarra y empezó a acompañarse, mientras cantaba una de las dos canciones que “había preparado”. Luego de un alboroto inicial, los chicos iban cediendo en sus risas y en las miradas incómodas que se lanzaban.

Una de las canciones era de Pedro Aznar, tenía tempos lentos y una letra amorosa que me pareció algo cursi. Los chicos aplaudieron a rabiar cuando terminó. Sergio les pidió silencio preguntándoles si conocían el tema y si habían escuchado la letra. No lo conocían y no hicieron comentarios sobre la letra. El docente siguió dándole forma a su idea de trabajo final, contando que, en grupos con distintas funciones, tendrían que trabajar también “una propuesta visual para el escenario, ya fuera de escenografía o de vestuario”. Luego comenzó a tocar un segundo tema mucho más animado, pero se interrumpía cada 30 segundos porque no podía recordar la letra. Un chico aprovechó las pausas y le pidió “hacer un punteo” al profesor. La canción era de Los Piojos y se llamaba ‘Civilización’.

Cuando por fin desistió de seguir cantando pues no recordaba la letra, los chicos explotaron en otro aplauso algo más exagerado y caluroso (forzado) que el anterior. Entonces el docente les preguntó sonriendo cuál de los dos temas preferían hacer. La decisión fue unánime por el segundo, más movido y menos 'chicloso'. Acto seguido, preguntó quién sabía tocar la guitarra. Nadie levantó la mano pero le comentaron que una chica ausente sabía. El docente copió la sencilla progresión de acordes en la pizarra, sin dar ningún tipo de referencia métrica, para que alguien se la pasara a la chica que sabía tocar. Más allá de la ausencia del tiempo armónico, llamó mi atención que no mencionara lo que era un acorde, ni hablara de la armonía como un aspecto musical, ni que aprovechara el copiado de la progresión para mencionar la existencia de algún tópico del lenguaje musical.

Enseguida preguntó si alguien sabía tocar el bajo y se puso a tocar una línea sencilla en el bordón de la guitarra, con la fundamental de los acordes. Para esto llamó a Lucas -un chico que hacía beat-box o percusión vocal- y le pidió que lo acompañara. El chico tuvo problemas de acomodarse a una acentuación y tempo diferentes del estereotipo funk de la base del hip-hop, y aceleraba sin darse cuenta buscando una comodidad corpórea. Al final lograron ensamblar algo. El docente les pidió a los chicos que para la clase siguiente (en 15 días más) fueran pensando "qué iban a proponer musical y visualmente", pero no ahondó en más ejemplo que "piensen lo que quieren proyectar". Le pidió a Lucas re-iniciar la base, advirtiéndole que cantaría y tocaría el tema una vez más. Tras dos intentos en que no recordaba la letra, le alcanzaron un celular con el texto de la canción, pero al agarrarlo involuntariamente lo apagó. El chico le reclamó la torpeza y el docente se rió algo incómodo, "no era su día", comentó.

Al cabo de unos minutos dio por concluida la canción y mandó a Lucas a sentarse pidiendo un estereotipado aplauso a sus compañeros. Entonces le preguntó al grupo si habían reparado en la intermitente letra del tema. Pero tras el aplauso los chicos estaban bastante dispersos y ruidosos, así que el docente agarró su guitarra con gesto aturdido y la guardó. Advirtió que dictaría "instrucciones para escuchar el tema" e improvisó actividades para las dos semanas en que no se verían: '1. escuchar en Youtube o por cualquier medio, la canción 'Civilización' de Los Piojos; 2. Pensar "ideas visuales -musicales para los que tocan- ropa, luces, imágenes, instrumentos". 3. Transcribir la letra de la canción'.

Inmediatamente los chicos le preguntaron si podían imprimir la letra, pero Sergio aclaró sonriendo, que le interesaba que fueran pausando el tema para obtener la letra y quería que la transcribieran a mano. Los chicos se miraban con caras pícaras, a sabiendas de lo fácil que es encontrar las letras de los temas en Internet. Pensé que esa hubiera sido una buena actividad para hacerla en clase.

A propósito de la escena descrita (que inicia a mitad de la clase) y con licencia para comentar el desempeño de un colega docente, vamos a pensar la fuerza que Bergala adscribe a la designación de un objeto cultural seleccionado y ofrecido para los chicos. Diremos que la designación realizada en la escena fue 'débil' en función a tres o cuatro elementos muy relacionados, por los que la experiencia educativa que motivó el objeto resultó algo tenue en la creación de sentido.

La primera cuestión es la doble improvisación por parte del docente. Aun cuando la canción se suponía preparada, los continuos olvidos del texto impidieron la transmisión del elemento que precisamente sería eje de la consigna y el disparador del trabajo a mediano plazo. La actividad podría haber planteando la consigna de la transcripción, antes de una segunda audición, y el docente podría haber cantado con certeza y seguridad, cuestión que los propios chicos quisieron parchar, buscando la letra en Internet y acercándole un celular. Esta doble improvisación -el desconocimiento del objeto y la no planificación de las instrucciones- se contraponen en un nivel más general a la idea apologética del maestro como aquel que -a decir de Masschelein y Simons- construye su práctica docente desde una relación de amor, preparación y autoridad para con el propio objeto de enseñanza, de forma necesaria y lógicamente anterior a la relación pedagógica que construye con los chicos.³¹

Por otro lado, la designación de la escena se manifiesta débil por un segundo factor: la renuncia del docente a abrir mundos nuevos, ya no a partir del objeto mismo (de su materialidad) sino del mundo disciplinario o teórico que conlleva.³² Si bien los chicos no le preguntaron sobre los acordes que copiaba en el pizarrón (una ausencia de reacción respecto del objeto de registro, que me hace pensar si perdí la instrucción de no copiar) Sergio podría haberle contado a los chicos a qué refería la nomenclatura extraña del cifrado 'americano'.³³ Ello no implica que hubiera debido convertir la experiencia en una clase sobre armonía, sobre lenguaje musical, sobre la historia del rock o sobre su poética, no obstante, al anotar los acordes para la chica guitarrista obviando de qué trataba el asunto, el docente reprodujo la exclusión de un ámbito de conocimiento -notablemente la teoría musical- sobre el que un 'profano' no puede generar deseo o curiosidad, si no es consciente de su existencia. Dicho de otro modo, la práctica del docente declinó la apertura de un mundo de conocimiento, negando al lenguaje musical un espacio que de por sí ya le es bastante restrictivo, a partir del exilio escolar de la partitura. La mera mención del cifrado americano como representación de los acordes de la canción pudo haber ofrecido un conocimiento nuevo y haber suscitado una curiosidad sin la necesidad de grandes explicaciones técnicas sobre la armonía.

Esa pudo haber sido una decisión consciente del docente en función al currículo artístico y según una administración de la temporalidad del aula. No obstante, el episodio marca una tendencia. En relación a mi experiencia de campo, mis visitas a la Escuela N°64 mostraron una polarización en la enseñanza, que postergaba la producción artística y privilegiaba la contextualización de obras y estilos mediante el trabajo monográfico. Se privilegiaba cierto ámbito de la 'apreciación', pero se abandonaba la dimensión técnica de los objetos artísticos, sus lenguajes y procedimientos específicos, para favorecer una contextualización histórica superficial. Por supuesto que la enseñanza de la técnica y el procedimiento en el contexto de una educación artística general conlleva una demanda algo excesiva para una didáctica no específica. Pero abordar la apreciación y la creación en estrecho vínculo a las 'reglas' del arte parecería valioso en términos formativos, desde que presenta organizadamente el camino o las huellas dejadas por otros seres humanos, durante la composición de su práctica artística. Este parece el complemento

siempre faltante para designar mundos más enriquecidos que aquellos que las enciclopedias o la percepción directa sobre un objeto artístico son capaces de abrir.

Un tercer elemento de debilidad de la designación radica en el objeto mismo, en su doble filo, en su captura capaz de provocar una pérdida de distancia y desviar el trabajo de clases, disolviendo la experiencia en acontecimientos nimios y pobres en sentidos. Veremos que este peligro era muy nítido en clases de teatro, donde las experiencias corrían el riesgo de empantanarse en risas y en juegos fútiles, de no ser por el oficio del docente, que permanentemente dirigía el desempeño de los chicos confrontándolos con el texto, el libreto o el motivo que estuvieran trabajando.

En el caso descrito en música, el objeto canción no fue eficaz para originar una construcción dirigida de sentido y hasta cierto punto indispuso al grupo: los dos o tres minutos de silencio atento que tributaron la interpretación del docente finalizaron con un aplauso caluroso que devino en griterío para cuando el docente quiso organizar el trabajo. Desde la pregnancia de sus elementos, ¿será que la tímbrica y la rítmica de la canción desvió a los chicos obstaculizando aproximaciones más intelectuales al objeto? No lo veo así. Una consigna bien establecida antes de la designación hubiera bastado para enmarcar y dotar de sentido la presencia del objeto canción en el espacio escolar. Con todo, incluso si la consigna hubiera sido planteada oportunamente, todavía la designación del objeto podría haber tenido una formulación débil, desde que la música producida por el docente (y por su olvido) solapaba el elemento central que el docente quiso trabajar ese día: el texto de la canción.

El problema descrito plantea la importancia de anticipar los matices en la ‘recepción’ de un objeto artístico o cultural dentro del aula. Desde Bourdieu, podemos entender la recepción de una obra como una competencia individual, orientada al desciframiento y disfrute de sus múltiples capas de sentido, compuestas por el artista o adquiridas en el contexto de su circulación. La propia poética codificada en la obra implica un desvío diferencial de la atención del público hacia diferentes características que posee. Según Bourdieu, el grado de apropiación y disfrute se explican por el mayor o menor capital artístico del público, cuya percepción siempre supera el nivel de la mera aisthesis, como ‘mito de la inmaculada percepción’. En un sentido más amplio, este capital define cierta distinción, identificando a los indígenas de una cultura erudita.³⁴

Si lo que se procura es propiciar una experiencia del orden de lo educativo a partir de un objeto artístico, se deberían tener en cuenta los elementos recién descritos a fin de que la experiencia sea ajustada y proporcione el más pleno sentido. En cuanto a la canción de Los Piojos y el proyecto final del 2do. año, viene a cuenta recordar que la preponderancia perceptiva de la música sobre el texto es una cuestión muy antigua en la tradición musical occidental sacra y profana, que a fines del renacimiento se ocupó seriamente de la inteligibilidad decreciente del texto en una polifonía cada vez más compleja.³⁵ Si la segunda audición de ‘Civilización’ pretendía la identificación eficaz del texto, advirtamos que no sólo

complotaba contra una experiencia plena y direccionada del objeto la falta de preparación y de memoria por parte del docente, sino también la sonoridad potente y el ritmo hipnótico de su rasgueo que enmascaraba su tímido falsete, restando a la palabra una contundencia o nitidez mayor, según la consigna póstuma.

Resumiendo elementos que sólo se pueden separar en lo analítico, digamos que la debilidad de la designación del docente consistió en una falta de autoridad (preparación) en la incorporación del objeto al aula; en el poco sentido de la oportunidad para aprovechar la referencia a algo nuevo haciendo que lo inesperado incite una curiosidad, y en la no prevención de la farmacología del objeto en el contexto escolar, es decir, de la capacidad de afección que éste último posee, para solapar sus propias capas de sentido tras sus propiedades sensibles más directas. Vamos a relatar otra escena donde el docente de Artes Visuales presentaba fotografías como un disparador de ideas para el trabajo de los chicos de sexto año. El objetivo es analizar brevemente otro objeto de designación, que no tenga que ver con las artes escénicas -esencialmente temporales- y pasar rápidamente a la siguiente clase de objetos, para centrarnos ya en el tema de la atención.

Artes, 6to. año, 12 de septiembre del 2014

Los chicos estaban inusualmente silenciosos desde mi llegada. Para Julio también era notorio, al punto que les preguntó sonriendo si es que habían tenido mucha fiesta la noche anterior. Al parecer los chicos sí habían estado celebrando algo. Habiéndose instalado en su escritorio, Julio mandó a uno de los varones a recoger todos los prácticos escritos que estuvieran listos para ser entregados. Mientras el docente revisaba los prácticos, la situación del aula iba cambiando. Los chicos tenían que trabajar en sus esculturas, pero paulatinamente empezaban a desordenarse: se ponían inquietos y se paraban, conversaban y daban vueltas.

Pausando la corrección, Julio se paró con su tradicional gesto adusto y pidió atención con cierto enojo: "Atención significa que dejan de hacer lo que están haciendo, se callan y miran". Les recordó el momento del año en el que se encontraban, y aludiendo a las notas, sugirió socarronamente que se fijaran en qué materiales habían traído, para que vieran si les servían pensando en aquello qué querían construir. Luego les pidió que dibujaran un boceto para pasar las ideas al papel.

Cuando concluyó sus instrucciones, el docente se puso a pegar las fotografías de 9 esculturas de varias épocas en el pizarrón. Mientras explicaba las diferencias de estilo entre las distintas esculturas, uno de los chicos imitaba con maestría e insistentemente, el ruidito característico del mensaje recibido por Whatsapp. Hastiado, Julio se dio vuelta molesto y pidió silencio: "Ya está bastante mal que suene el Whatsapp adentro de la clase como para que lo anden imitando". Justo ese mismo día, cuando ingresé al edificio pude escuchar en dos o tres ocasiones a los chicos más pequeños imitando obsesionados el sonido, y reparé en que varias otras veces lo había escuchado en boca de los chicos.

Julio continuó explicando las imágenes: las esculturas de próceres de fines del XIX, la abstracción en los años '40, el surrealismo, lo figurativo y lo abstracto. Les pidió a los chicos que se acercaran al frente a mirar las imágenes porque "eso podía despertar imágenes en las cabezas". Los chicos se rieron de la frase, mientras pasaban breves instantes por cada hoja suspendida. Enseguida el docente dijo que iba a revisar quiénes habían traído materiales y comenzó a pasar la lista. Casi todos los chicos tenían materiales que probablemente habían recolectado durante el recreo. Se trataba de cajas de golosinas, envases plásticos de lácteos, cajas de remedios y una que otra botella desechable de 500 cc. El imitador seguía con su arte concitando la risa de las chicas cercanas. Yo me fui a sentar con Julio para husmear los prácticos que quedaron en su escritorio.

(...)

Los chicos torcían, cortaban, pegaban, luego se paraban, tomaban objetos de otras mesas y los giraban probando las posiciones de lo que el compañero construía. Con mayor o menor espontaneidad aludían al juego entre lo figurativo y lo abstracto. Se reían de las fronteras del significado posible de cada objeto. "¿Qué es, un elefante?", bromeaban cuando la caja de remedios no hacía sentido. "Alto avión", "ponele nombre", "¿qué le mandaste, unas hojas de lechuga?".

Rosso se acercó al escritorio del docente con un artefacto de cartón que parecía algo así como un sextante, y le preguntó si le gustaba: "corte telescopio, profe". En seguida llegó Francisco con un monigote atroz, cuyo torso y miembros eran cinco cilindros de cartón estrujados, de tal forma que parecían dolorosamente torsionados. Toda la clase se reía del tortuoso muñeco de Francisco. Sin aguantarse la sonrisa, Julio le planteó que la primera condición para hacer este trabajo era que el resultado tenía que gustarle a él mismo, y le preguntó con picardía si acaso le gustaba su muñequito. Francisco, con una mezcla de abandono e indiferencia, le contestó que mejor hacía otra cosa y mientras se volvía a su puesto, del fondo se escuchó un grito: "hacele la novia, gil". Carcajadas.

Los minutos de clases transcritos evidencian cierta incapacidad del objeto de designación para conseguir resultados inmediatos respecto del trabajo en el aula. Las fotografías de las esculturas han concitado una atención efímera, anecdótica e individual, para desembocar en la burla y la invisibilidad. Aparentemente, el objeto de designación ha fracasado en generar ideas, comentarios o un debate que canalice los objetivos que fundamentan su incorporación a la clase. Por supuesto que si seguimos a Bergala, su incorporación al aula no necesita de un fundamento 'utilitario' respecto del guión docente, en la medida en que el mero contacto con el objeto tiene la potencia de abrir mundos simbólicos en la vida del alumno como fragmentos que en algún momento encuentran un lugar. No obstante, desde el punto de vista de las opciones didácticas que Julio desempeñó, las fotografías de las esculturas pasaron por la clase como una nota de color, sin que los chicos hayan reparado mucho en las interesantes explicaciones del docente sobre las diferentes estéticas históricas de la escultura. Si bien la escuela puede ser el único lugar donde los chicos se contacten con objetos de ese tipo, es discutible que las fotografías hayan

habilitado un encuentro con la ‘alteridad fundamental de la obra de arte’, o que haya habido un éxito en presentar la cultura sin ‘envoltorios que la hagan más apetecible o más digesta’.³⁶

Con muy buena voluntad, podría decirse que las fotografías sirvieron de inspiración para la rotunda mayoría de construcciones abstractas que los chicos entregaron un par de semanas después, pero eso sería desconocer un elemento de orden práctico: es más difícil realizar una construcción en volumen cuyo motivo sea decididamente figurativo. Compromete el resultado a una cifra de eficacia mimética, involucrando un mayor trabajo sobre la idea y el material. En cambio, una ‘escultura’ de motivos abstractos no debe más legalidad que la propia imaginación y el diseño en el boceto.

Es algo incómodo para mí caracterizar la presencia de objetos artísticos en el aula con expresiones de futilidad. Pero invisibilizar intencionalmente esta cuestión implicaría adherir a un panegírico del objeto artístico en la escuela (escalable a una militancia por el arte en lo social) que aquí debemos examinar en forma crítica. El objeto de designación no tiene un carisma místico que permita una transmisión significativa, así como el arte no porta necesariamente la semilla de la revolución social. El tema más amplio de la dimensión terapéutica del arte para lo social es una idea que implacablemente surge al conversar con los docentes de educación artística, que la asumen sin mucha reflexión crítica. No obstante, no fue posible observar en sus prácticas de enseñanza indicios de esa ‘bajada’ terapéutica, y sólo en la asignatura de Teatro -y en virtud a su naturaleza lúdica y práctica- apareció cierta capacidad de reforzar la confianza de cada adolescente, así como los vínculos al interior del aula. Dejaremos hasta acá los objetos de designación y veremos la última clase de objetos presentes en el aula, para describir la intervención de los dispositivos electrónicos.

Pantallas, teclados y auriculares

Resulta poco original lo que se puede relatar respecto de estos dispositivos en el aula, por lo que me permitiré cierta digresión auto-biográfica. ¿Qué podemos decir sobre los dispositivos? La escuela está plagada de ellos, al igual que la calle, la universidad, la oficina o el bar. El paisaje sonoro y la respuesta del docente relatada en la transcripción anterior, exhiben el derecho conquistado por los aparatos electrónicos para emitir todo tipo de ruidos y demandar tiempo de atención en el aula, así como en la vida en general. Como en el tren o en el subte, el aire de la escuela se inundaba con las bocinas de los móviles, donde sonaba música, mensajes grabados o ráfagas de metralletas procedente de los campos de batalla del ‘Counter Strike’.

La frontera sonora que determinaba el regaño del docente era tenue, y sólo ante el requerimiento expreso, los chicos se descolgaban vistosos auriculares, para replicar esgrimiendo su derecho a desatender -a atender sus propios asuntos, o a divagar- si todo había sido debidamente copiado o completado. ‘*No molesto a nadie*’, sostenían mientras jugaban, escuchaban canciones o atendían al audio

que les envió un amigo. El uso que daban a los dispositivos electrónicos para mantener comunicación entre ellos y entre otras personas ajenas a la escuela era constante: en el sexto año se tomaban y enviaban selfies desde una hilera de pupitres a otra, y en el tercero, Jazmín reía mientras chateaba por Whatsapp con sus amigos del barrio.

Un dato curioso: el creador de Whatsapp ha señalado que su aplicación fue inspirada como solución al complejo sistema de códigos telefónicos de área, que le impedía mantener contacto fluido con sus amigos, durante un viaje por Argentina.³⁷ De alguna manera, las declaraciones del empresario inscriben el Whatsapp en el nutrido mundo mítico de los inventos argentinos, junto al bolígrafo, el colectivo, el helicóptero, el dulce de leche, las empanadas, el asado y tantas otras cosas que supuestamente debemos al ingenio vernáculo. Nacida el 2009, Whatsapp comienza a masificarse en el país hacia el 2013, distribuyendo por todas partes su ‘whistle’, el llamativo silbido que la aplicación traía originalmente como sonido de fábrica. Recuerdo que para cuando inicié mis observaciones en la Escuela N°64 en junio del año siguiente, la aplicación ya era masiva, pero yo todavía no la conocía porque no utilizaba teléfono celular. Cuando escuchaba silbar los aparatos en pasillos y aulas, no conseguía imaginar por qué razón tantos chicos coincidían en la elección de lo que hasta el momento me parecía un ‘ringtone’ personalizable.

Durante mi primer año en la escuela, escuché permanentemente el ‘whistle’ de los aparatos y la reacción automática de los chicos, que lo imitaban alegremente y con suma habilidad. Una serie de elementos musicales hacen a la pequeña composición especialmente pregnante.³⁸ Complementando la propia pragmática del silbido -su sentido vocativo, de interpelación o de llamado de atención- tanto lo melódico como lo agógico confluyen para que la pequeña melodía cumpla las condiciones de un buen ‘jingle’, relativas a presentar una buena combinación entre repetición y contraste, para plantear al oído cierta novedad u originalidad saliente que además permita su recordación. En cierto sentido, toda música posee estructuras que procuran su retención y repetición para sobrevivir en el pensamiento del oyente, incluso al punto de resultar molestas. En países anglófonos le llaman ‘ear worm’. Imagino que exorcizamos voluntaria o involuntariamente esta repetición cuando a través del tarareo o el silbido (o a través de una ejecución) ‘transducimos’ aquella energía psíquica en energía mecánica hacia el plano físico del medio acústico.

Más allá de las especulaciones que me entretienen, ya se explique por una tímbrica pregnante o por la saliencia de su melodía, la imitación del ‘hit’ del Whatsapp no resulta algo insólito. Lo que sí resulta extraño, y hasta cierto punto incómodo, es el automatismo con que los chicos reaccionan ante el estímulo sonoro, en una reacción que excede por mucho su dimensión señalética -es decir, el aviso de un mensaje entrante- y se asemeja a un reflejo corporal. Recuerdo sin nostalgia escenas de comienzos de siglo, en los regados ‘pastos’ del Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile, donde los celulares recién aparecidos generaban la vergüenza incómoda de sus dueños si la mochila o los pantalones no eran

capaces de atenuar los ringtones de los aparatos. En esa época -y especialmente entre estudiantes de humanidades que recién entrábamos en los veinte- los celulares eran bastante resistidos como símbolos de algún tipo de dominación siniestra, y su sonido delataba al culposo dueño, como si fuera partícipe de un orden contrario a la libertad, a la autonomía personal y a la conciencia social. Este prejuicio duró pocos años y fue cediendo rápidamente, en la medida en que los militantes de las agrupaciones políticas más ‘vanguardistas’ validaban su uso por su incuestionable utilidad práctica.

Hoy que las masivas pantallas táctiles han pasado a ser parte habitual de la vida, la desconfianza o la imputación de una ‘perversidad’ a la tecnología, producen la caricatura tecnofóbica, neoludita o apocalíptica. No obstante, cabe señalar que en tanto objetos técnicos -en tanto *pharmaka*- los dispositivos electrónicos son veneno y medicina, pues así como facilitan la vida cotidiana y ofrecen utilidades en muchas formas, masifican también protocolos nocivos y estados atencionales contrarios al ejercicio de un pensamiento idealmente ‘soberano’. En este sentido podemos recordar la preocupación que Sheryl Turkle siente, cuando de conversar a través de máquinas hemos pasamos a conversar con máquinas,³⁹ o podemos recordar las citas transcritas en el capítulo anterior, en relación al objeto transicional de Winnicott, vinculándolas a la sencilla y profunda observación de Raquel, una docente de música a punto de jubilarse, que describía lo dañino del celular a través de un juicio que tendía a lo valórico: *los chicos mienten muchísimo por el tema del celular*.

Desde un punto de vista general, el problema de los ‘*pharmaka*’ resalta la condición técnica de todo orden social (complemento del carácter social de toda tecnología). Los aparatos no presentan un ‘mal’ a exterminar sino una mediación a disputar, sobre todo si consideramos el interés del poder privado por la colonización de la atención de los sujetos a través de dispositivos que consideran las ‘idiosincrasias’ fisiológicas de la percepción del usuario. La corta secuencia del silbido y la imitación automática que durante el 2014 presencié podría acompañarse de otros ejemplos en que los chicos quedan absortos o son de alguna manera capturados por los dispositivos electrónicos. El videojuego parecía el caso más evidente de esa captura y ofrecía un contraste patente respecto de la instigación del ‘consentimiento’ hacia los objetos ‘difíciles’, que Bergala plantea a partir de Weil. Esto establece cierta competencia entre los objetos de conocimiento o designación y los dispositivos electrónicos en el aula, al tiempo que releva la pregunta por el deseo y por cómo éste se vincula a la voluntad y a la atención.

Vamos a centrarnos en el tema de la atención, para enmarcar la discusión sobre los dispositivos electrónicos en un entorno de *trabajo* escolar, y más aún, para criticar un concepto monolítico de atención ‘útil’ que la propia tecnología escolar procura, combinando objetivos ‘trascendentales’ -es decir, la madurez, la emancipación intelectual y política- con el objetivo de la transmisión. La idea es dejar los objetos del aula para describir las modalidades atencionales y los climas de *trabajo* que en ella se dan. En el próximo capítulo discutiremos cierto régimen ideal de atención y voluntad que favorece o entorpece el fenómeno educativo. Además, relevaremos los posibles automatismos y/o ritualismos del aula, no sólo en

el uso de los aparatos industriales o en la relación de los chicos con la cultura del entretenimiento, sino también en la propia tecnología escolar y sus didácticas, para pensarlos ‘farmacológicamente’ como colaboración y obstáculo para la emancipación política e intelectual.

NOTAS

¹ Blog de la escuela: <https://escuelaprimaria19laplata.wordpress.com> (accedido por última vez: 03/08/2018)

² Fullone, M. (2003), La arquitectura escolar en La Plata. Estudio de tipologías con vistas a su conservación, *Revista Anales Linta (Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente)* Vol. III N°2. p.84. El texto en cursivas corresponde a las citas de Brandariz, G. (1998) *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos aires. EUDEBA, Respectivamente, pp.19 y 64.

³ Agamben, G. (2006) *¿Qué es un dispositivo?*, Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editores (2014). p.8.

⁴ Op. Cit. p.18.

⁵ Deleuze, Giles (1990) *¿Qué es un dispositivo?*, en Varios autores (1990), *Michel Foucault filósofo*. Barcelona. Gedisa. p.157

⁶ En Pineau, P. (dir.) (2014), *Escolarizar lo sensible*, Buenos Aires. Ed.Teseo. p.235.

⁷ Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. (2000), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós. p.31

⁸ Citado en Stiegler, Bernard (2014) *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*, Maden, Polity Press. p.16. Esta utopía ilustrada responde a una concepción antropológica más amplia. Del mismo texto: ‘La ilustración, escribe Kant, es Mündigkeit, esto es, madurez, aquella razón que se ha formado sólo a través del surgimiento de la humanidad desde su minoridad, desde su inhabilidad para utilizar el propio entendimiento sin la guía de otro. El pasaje de la inmadurez a la madurez, de la minoridad a la mayoría es de acuerdo a Kant una conquista y a esta conquista se refiere como Ilustración.’ Op.Cit, p.3. Por otro lado, Pablo Pineau resalta la influencia kantiana sobre la educación moderna. En ‘Porqué triunfó la escuela’ escribe: ‘El optimismo ilustrado abona el campo pedagógico al crear un sujeto plenamente consciente e intencionado, que se mueve en espacios precisamente delimitados, con la razón universal, con la ley moral, con los ‘imperativos categóricos’, como motores de sus actos. Se establece que el hombre es capaz de conocer prescindiendo de todo criterio de autoridad y de ‘otredad’, a partir de desarrollar su capacidad natural que lo inclina al conocimiento: la razón. Este fenómeno es, para Kant, el proceso educativo.’ Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. (2000), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós. p.41; No obstante, más adelante advierte que la escolarización moderna reemplazó los fines trascendentales de la pedagogía tradicional, con el nacionalismo, el liberalismo y el cientificismo, proceso representado por las concepción durkheimiana de la educación como un proceso eminentemente estatal, que incorporará durante el siglo XX nuevos derroteros como la psicologización, la administración, la influencia de nuevos agentes, etc. Op. Cit. p.49

⁹ Inés Dussel propone considerar los códigos de vestimenta tanto como los del comportamiento para describir la experiencia escolar. La autora señala la influencia higienista, racial y religiosa en la imposición del color blanco en la vestimenta de chicos y adultos en la escuela. Concretamente, los guardapolvos escolares -metáfora de ‘blancas palomitas’- simbolizaban pureza, igualdad e inocencia, y permitían tanto la restricción del movimiento de los cuerpos, como la rápida inspección de su higiene y prolijidad. Dussel, I. (2003), *La gramática escolar de la Escuela Argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. Anuario de la Historia de la Educación n°4*, Buenos Aires, Prometeo. pp.11 y siguientes.

¹⁰ Si se permite la digresión, podríamos caracterizar al extremo esta idea tratando de imaginar la distancia entre la experiencia sensible cotidiana de un campesino medieval y su ingreso esporádico a una catedral importante del periodo, donde las sonoridades reverberantes de la polifonía pudieron conjugarse con los colores llamativos de la luz a través de los vitrales y con el tacto y la temperatura de los materiales constructivos empleados, para conformar una experiencia sensible que constituía un fin en sí misma, mucho más que un vehículo-soporte del dogma, o un adoctrinamiento indirecto sobre aquello que resulta justo o adecuado.

¹¹ Pineau escribe: 'La estética escolar es el registro destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas que considera los elementos relativos a la percepción. Por eso, busca engarzar las sensaciones con determinadas sensibilidades y producir una "educación sentimental" a partir del mundo sensorial de los sujetos. (...) La estética escolar está compuesta por la instrucción que la escuela imparte relacionada con el acondicionamiento del gusto a una red de valores a partir de la cual el sujeto estaría en condiciones de formular su juicio de deleite estético. En este sentido, equivale a un código o a un sistema de convenciones transmisibles a diversas poblaciones'. Pineau, P. (dir.) (2014), *Escolarizar lo sensible*, Buenos Aires. Ed.Teseo. pp.20-35. Pienso que su 'manifiesto' es bastante certero configurando un objeto para reconstruirlo e interpretarlo históricamente, pero en el afán de cerrar conceptual y empíricamente esa 'estética escolar' -muy instalada en lo normativo por haber sido 'tejida en consonancia con los procesos de modernización'- se comprime aquello que podríamos considerar el ámbito de 'experiencia sensible', lo que de momento y en relación al asunto que tratamos, no acarrea un préstamo útil.

¹² Deleuze, Giles. Op.Cit. p.159

¹³ Respecto del formato: las transcripciones del diario de campo emplean una tipografía distintiva, dentro de la que los dichos textuales de mis informantes se distinguen por un encomillado doble. Los corchetes cuadrados indicarán, en todo tipo de texto, una intervención propia, explicativa o facilitadora. Durante el texto ordinario reservaré el uso de la cursiva para invocar palabras, juicios o conceptos procedentes del terreno o de los informantes, y al interior de las citas bibliográficas textuales (que he integrado al texto ordinario para no lidiar con un tercer formato) respetaré los encomillados y el énfasis original del autor citado. El lector encontrará intuitivamente la coherencia del sistema propuesto.

¹⁴ Evidentemente esta consideración de la experiencia escolar es ideal. Establecido un nuevo régimen de atención, nada acredita su eficacia 'noética' pues el fenómeno de la experiencia siempre es intermitente y fugaz. Rossouw, J. (2015). Stiegler's Politics of the Soul and His New Otium of the People. En Lee, E. y Kimbriel, S. (Ed) (2015) *The Resounding Soul: Reflections on the Metaphysics and Vivacity of the Human Person*. Reino Unido. James Clarke & Co. Cambridge. p.49

¹⁵ Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires 1875-1930: una versión posible*. Buenos Aires, FLACSO, Universidad de Buenos Aires. p.60

¹⁶ Sarlo, Beatriz (1997) *La Máquina Cultural*, Buenos Aires, Ariel. pp 73-74; notas al pie.

¹⁷ Ver Capítulo 6: Convivencia y disciplina.

¹⁸ Hago mía la definición de Jonathan Crary: 'Mi uso del problemático término percepción refiere en principio a un modo de indicar un sujeto definible en términos que sobrepasan la modalidad sensorial única de la visión, y que incluyen la audición, el tacto, y sobre todo, las irreductibles modalidades mixtas que inevitablemente obtienen muy poco o nulo análisis dentro de los estudios visuales'. El autor vincula la percepción en términos del origen latino de la palabra, esto es, percepción como tomar cautivo o atrapar, recordando que para fines del siglo XIX, percepción era sinónimo de 'aquellas sensaciones a las cuales se ha volcado la atención'. Crary, Jonathan (1999) *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Boston. MIT Press. p.3

¹⁹ Se trata de una percepción propia, no obstante, casi siempre noté que los docentes me acompañaban en el mareo, y en muchas ocasiones, los exasperados con el ruido ambiente fueron los propios chicos que, exigiendo con dureza el silencio de sus pares, se transformaban en sujetos de autoridad en el aula. La auralidad saturada de las clases inevitablemente liga la eficacia de mi propia atención y registro, a aquella de los chicos y docentes con quienes compartía el paisaje sonoro.

²⁰ Como anexo se adjunta un listado con los informantes presentes en el texto.

²¹ La metáfora contrapuntística resulta tan manida como pertinente. Los temas que surgen del trabajo de campo aparecen como sujetos y contrasujetos de una fuga: se encabalgan, se transportan, se trocan, aparecen, desaparecen y reaparecen invertidos o retrogradados. Como ante la audición toda música adquiere ex post su particular morfología, no queda más que solicitar la indulgencia del lector, y apelar a su buena voluntad para que confíe en que la 'fuga de contenidos' hacia adelante, será respectivamente resuelta en eventuales cadencias venideras.

²² Falconi recupera de Rockwell la idea de que los contenidos adquieren 'formas de presentación' ante un otro, y describe 'la gestión del cuadernillo' por parte de una docente de geografía en Córdoba, quien enfatiza en la carátula del dispositivo, su función de organizador y regulador del trabajo académico de la asignatura:

–“Este material bibliográfico servirá también como CARPETA. ...Y DEBERAS TRAERLO TODAS LAS CLASES DE GEOGRAFIA SIN EXCEPCION”

–“Las EVALUACIONES forman parte de la carpeta y deberán estar pegadas donde indique la Profesora / Los alumnos que rindan COLOQUIO deberán presentarlo al momento de rendir COMPLETO tal como lo determina la Dirección de la Escuela...”

En Falconi, Octavio (2014). *Carpetas, cuadernillos y cuestionarios: el uso de dispositivos didácticos para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria*. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-081/1711> (accedido por última vez: 30/01/2019)

²³ Más allá de la superación de una brecha de acceso, se puede simbolizar las amplias pretensiones del PCI, en la expectativa de desarrollo de la industria nacional del hardware y software, y/o de capacitación altamente específica de recursos humanos, manifiesta tanto en los discursos de los dirigentes (por ejemplo, el de Diego Bossio, Director Ejecutivo de ANSES, con motivo de la adjudicación por parte de empresas en Buenos Aires, San Luis y Tierra del Fuego, de la licitación que buscaba producir 900 mil netbooks) como en el abundante software de programación de alto nivel instalado en las máquinas, cuyo empleo está restringido a materias altamente específicas de informática. Así mismo, a sabiendas de los esfuerzos del PCI en cuanto a la capacitación de los docentes, como muestra de la expectativa algo desmesurada sobre su desempeño considérense las dificultades ya reseñadas en páginas anteriores que tuvo Norma (una docente muy entrenada en términos de software) para sentar los meros rudimentos lógicos del empleo de una matriz de datos en Excel.

Nota de prensa: Adjudican 900.000 netbooks de Conectar-Igualdad (07/04/2014), Diario Registrado. Disponible en:

https://www.diarioregistrado.com/sociedad/-adjudican-900-000-netbooks-de-conectar-igualdad_a54a7655342b51e2eea012bcc (accedidos por última vez: 03/08/2018)

²⁴ Como anexo se adjunta un resumen cronológico de todas las consignas empleadas por los docentes anfitriones durante la observación. El lector que desee soslayar la necesaria selección de escenas, podrá conocer ahí la totalidad de actividades concretas realizadas por materia y por año.

²⁵ Deleuze, Giles (1968) *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires. Amorrortu (2002). p.52

²⁶ Bergala, Alain (2007) *La Hipótesis del Cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes ediciones. pp. 115 y siguientes.

²⁷ Op. cit. p.73

²⁸ Op. cit. p.76

²⁹ Op. cit. p.98

³⁰ Op. cit. p.109

³¹ Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *En defensa de la Escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila. pp. 34-48

³² Más adelante veremos que ello pudo no deberse a un ‘descuido’ del docente, sino a una decisión conciente y voluntaria. Debemos advertir que Sergio expresaba cierta convicción didáctica, respecto de la inutilidad de la terminología y el lenguaje musical. Tales juicios se reproducirán durante el sexto capítulo.

³³ Una forma de nombrar los acordes. De americano poco y nada: ya Boecio representa con letras latinas, los sonidos de la teoría griega de la música.

³⁴ Bourdieu, P. (1968) Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística, en Bourdieu, P. (1981) *Campo de Poder, Campo Intelectual, itinerario de un concepto*. Buenos Aires. Quadrata (2003). pp.47 y siguientes.

³⁵ El problema es central en el desarrollo de la música ‘occidental’ y tiene conocidos antecedentes en el Concilio de Trento, y décadas después, en la célebre Camerata Florentina. La discusión en ésta última es precursor directo de la aparición de la ópera, muy temprano en el siglo XVII, tiempos en que comienza a consolidarse la práctica y la teoría del ‘continuo’, que codifica la consideración melódica de lo polifónico, para conformar un modo moderno de entender la música y la armonía. Por ello, armonía, contrapunto y textura son parámetros afectados por la relación moderna entre palabra y música, aunque siglos antes, los teóricos Carolingios ya habían problematizado esta cuestión a propósito de la monodia del canto llano, con la preocupación de establecer semejanzas gramaticales entre música y lenguaje. Mucho más cerca de nuestros tiempos, el *Cecilianismo* católico

promovió una música ‘vehículo’ del verbo, y en la música ‘contemporánea’, es bastante común la tematización tímbrica y gestual de los sonidos del habla.

³⁶ Bergala, Alain. Op.Cit. p.96.

³⁷ Nota de prensa: La curiosa anécdota que tuvo el fundador de WhatsApp tras visitar la Argentina (02/07/2017), *La Nación*. Recuperado de:

<http://www.lanacion.com.ar/2029824-la-curiosa-anecdota-que-tuvo-el-fundador-de-whatsapp-tras-visitar-la-argentina>
(accedido por última vez: 03/08/2018)

³⁸ Para el curioso: la más básica de ellas es su tesitura aguda enmarcada en la octava del Si₄ al Si₅ (aproximadamente el registro medio de un oboe o el agudo de una soprano). Por otro lado, su recorrido melódico (Fundamental - 5ta - 8va - 7ma menor - 5ta) define dos tetracordios encadenados por la 5ta. El primero establece cierta ‘tónica’ (mejor digamos cierta ‘finalis’) a través de un bloque tónico compacto que reproduce los parciales iniciales de la serie armónica (Fund. - 5ta - 8va); el segundo introduce la inestabilidad a través de un motivo descendente desde la octava a la quinta, que incluye la séptima como nota de paso (8va - 7ma menor - 5ta). Desde el punto de vista de las duraciones, la célula entera podría transcribirse en bucle a través de un 7/8, como adición de una negra con punto y dos negras (3/8: bloque tónico + 2/4: 7ma-5ta.) Si ralentamos muchísimo la melodía y le escuchamos con algo de imaginación, el evidente sentido modal, el encadenamiento de tetracordios, el despliegue de cierta irregularidad rítmica y los ataques glisados del silbido, podrían hacer del ‘whistle’ del Whatsapp, una suerte de canto llano acelerado.

³⁹ Turkle escribe: ‘Hoy en día buscamos formas de evitar la conversación. Nos escondemos los unos de los otros a pesar de estar constantemente conectados los unos con los otros. En nuestras pantallas, tenemos la tentación de presentarnos como nos gustaría ser. (...) Todo ello representa una huida de la conversación, al menos de las conversaciones espontáneas y sin un objetivo establecido, aquellas en las que jugamos con las ideas, en las que nos permitimos estar plenamente presentes y ser vulnerables. Sin embargo, estas son precisamente las conversaciones en las que florecen la empatía y la intimidad y en las que la acción social gana fuerza. Estas son precisamente las conversaciones en las que se impulsa esa colaboración creativa que es imprescindible tanto en la educación como en los negocios. (...) En esta ocasión, la tecnología está implicada en un ataque contra la empatía. Hemos aprendido que incluso un teléfono en silencio inhibe la posibilidad de que se inicien conversaciones sobre temas que importan. La mera presencia de un teléfono a la vista nos hace sentir menos conectados con los demás, menos implicados en las vidas de los otros. (...) La cura para las conexiones fallidas en nuestro mundo digital es hablar. (...) Nuestra tecnología nos está silenciando, nos está, en cierto modo, «curando de hablar». Estos silencios –que a menudo se producen en presencia de nuestros hijos– han dado lugar a una crisis de empatía que nos ha mermado en el hogar, el trabajo y la vida pública. Turkle, S. Op.Cit. pp.15-21

CAPITULO IV

Desde el pupitre

En este capítulo vamos a describir los modos de enseñanza que los docentes ponen en juego en las aulas, y la participación que generan entre los chicos. Podría decirse que este capítulo y el siguiente tratan la misma cuestión y han sido separados por un asunto de claridad formal. Aquí procuraremos aplicar las categorías filosóficas y políticas discutidas a las prácticas áulicas de grandes y chicos, y posteriormente, examinaremos algunas dimensiones que emergen de la combinación de las prácticas docente y alumno, para describirlas como ‘oficios’. A partir de la transcripción del diario de campo, tocaremos varios temas pedagógicos largamente estudiados, tales como: el valor de las prácticas de lecto-escritura, la autoridad y la autonomía del docente en entornos normativos que acompañan y a la vez dificultan su labor, el problema de formar facultades que sólo pueden ser construidas de manera indirecta, o el problema de la evaluación y su ‘fetichización’, su sustitución de las experiencias de aprendizaje, o su conversión en una medida niveladora, relativa al esfuerzo o el entusiasmo de los chicos. Estos tópicos serán tratados a partir de historias del aula y desde la problemática (antigua pero vigente) de la mediación sujeto-estructura, aplicando un enfoque contemporáneo relacionado a una filosofía de la atención y de las facultades del pensamiento.

La atención: movimiento y utilidad

En ‘Las técnicas del observador’, Jonathan Crary sigue a Foucault planteando que la modernización consistió en la producción de sujetos dóciles y manipulables, a través de la acumulación de saberes sobre éstos. Una parte importante en el desarrollo de las nuevas técnicas disciplinarias del sujeto fue la fijación de normas cuantitativas y estadísticas sobre sus comportamientos, una normalización que se convirtió en parte esencial de la constitución de individuos según los requerimientos del poder institucional del siglo XIX.

Partiendo del dispositivo técnico de la cámara oscura, el autor traza un amplio y detallado recorrido en los modos de entender el sentido de la visión desde la ciencia, la filosofía y en la formación de un sujeto observador. De este proceso que Crary caracteriza por la separación de los sentidos, la intercambiabilidad de los estímulos y la reconfiguración industrial del cuerpo, nos importa relevar la importancia histórica de la fisiología, que durante la primera mitad del siglo XIX comienza a explicitar la ‘idiosincrasia’ de un ojo ‘normal’, manifestando su influencia en la generación de tecnologías científicas portadoras de una visión normativa del observador. Según Crary, los distintos aparatos ópticos que fueron objetos de entretenimiento durante el siglo XIX dependen de un nuevo ordenamiento y conocimiento del cuerpo en relación al poder social; son productos de la reconstrucción del individuo,

como observador calculable y regulable, y de la visión -en general, la percepción- como algo medible, por tanto intercambiable.¹

Podríamos rastrear hasta nuestros días el proceso de conocimiento y control del sujeto, por el cual la visión abandona la metáfora táctil de un estímulo externo, para pasar a ser fenómeno intrínseco y medible de nuestros órganos perceptivos. Consideremos, por ejemplo, la promesa todavía no resuelta de los Google Glasses, que pretenden perseguir, registrar y ‘obedecer’ al movimiento de las pupilas, como un caso de integración de la tecnología según factores de conocimiento fisiológico.² Entre otros aparatos vinculados al mundo de la entretención, los Google Glasses representan las etapas más recientes del interés fisiológico por buena parte de la producción de aparatos destinados a captar y rentabilizar la atención del consumidor.

En ‘Suspensiones de la Percepción’, Crary describe las concepciones históricas de la atención por medio de una oposición ‘farmacológica’: como un medio por el cual, un observador individual puede trascender sus propias limitaciones subjetivas para adueñarse de su percepción, y a la vez, como un medio por el cual el sujeto se ofrece al control o a la anexión de una agencia externa. Tomando distancia de su libro anterior, plantea que la atención escapa por mucho al problema de la visualidad de los estímulos y al sentido de la vista, y releva la dimensión temporal de los estados cognitivos.³ El autor enfatiza la evocación de la palabra ‘suspensión’: ‘una vista o una escucha tan absorta que constituye una exención de las condiciones ordinarias, que se transforma en una suspensión temporal, en un flotar fuera del tiempo. Las raíces de la palabra atención de hecho resuenan en un sentido de “tensión”, de “estiramiento”, y también de “espera”. Implican la posibilidad de una fijación, de sostener algo en asombro o contemplación, en la que el sujeto atento está inmóvil y suspendido. Pero al mismo tiempo, una suspensión es también una cancelación o una interrupción, una perturbación, incluso una negación de la percepción misma. Me interesa la idea de una percepción que puede ser tanto un arrobamiento como una ausencia o aplazamiento’.⁴

Nótese la importancia de esa ‘farmacología’ de la atención, según los objetivos emancipatorios de la escuela, si consideramos -como hará Crary en ‘24/7’- que una gran parte de las ideas originales y del pensamiento realmente creativo proviene del ‘vagabundeo’, del devenir desorganizado y atemporal del pensamiento, y no de una atención estructurada y focalizada, donde hasta ahora hemos fijado la cuota de ‘soberanía’ sobre el propio pensamiento. Volveremos a esto de una manera más organizada. Ahora resumamos brevemente el escarpado recorrido bibliográfico, presente en la primera parte de ‘Suspensiones de la percepción’, donde el autor describe los distintos sentidos que el concepto de atención tomó en la historia de la filosofía y la ciencia, relacionándolos a las ideas siempre aparejadas de ‘percepción’ y de ‘conciencia’, y a la existencia de ‘órganos’ que le determinan, como la memoria o la voluntad.

Crary inicia su recuento en el paulatino abandono de la percepción kantiana, apriorística y unificada, para llegar al último tercio del siglo XIX, donde la atención se define como un proceso de selección y exclusión. Hasta ese momento, dice, las maneras de entender la atención se agrupaban en tres grupos laxos y no excluyentes: aquellos que la consideraban parte de la voluntad consciente de un sujeto autónomo que ejerce su libertad; aquellos que la consideran función biológica al servicio de instintos, impulsos inconscientes o pulsiones remanentes de nuestra herencia evolutiva; y aquellos que le observaban como una capacidad de producir y manipular al sujeto atencional, a través del control y el conocimiento de procedimientos externos de estimulación.⁵ Como parte de un proceso mayor de reconfiguración disciplinaria de la subjetividad durante el siglo XIX, en casi toda forma en que fuera teorizada en la psicología, la atención se tornó inseparable de un esfuerzo físico, movimiento o acción. Durante este periodo la atención estaba completamente corporizada y coincidía con una actividad fisiológica o motora. En relación a los modelos anteriores, pero sin corresponderles exactamente, Crary observa tres maneras, a veces solapadas, con que la psicología entenderá la atención en términos de movimiento: proceso reflejo legado de la evolución; resultado de la operación de fuerzas automáticas o inconscientes que se articulan en variadas formas; o expresión de la autonomía del sujeto para organizar el mundo percibido, de manera de imponerse en él.⁶

Hacia inicios del siglo XX, es principalmente la teoría estética la que escapa a estas definiciones psicológicas y biológicas, a través de la reivindicación artística de una dimensión formal ‘pura’, y del que luego se considerará un legado neo-kantiano, relativo a una percepción ideal o ‘desinteresada’, es decir, libre de condicionamientos. En cierto modo, este escape se fundamenta en dos movimientos más amplios. Por un lado, la filosofía va señalando una dirección semántica y hermenéutica que torna algo obsoletas las consideraciones dualistas de la conciencia: la díada clásica conciencia-objeto es complementada y mediada por la institución del lenguaje y su comunidad de intérpretes. Por otro lado, la psicología científica se va mostrando cada vez más incapaz de ofrecer un conocimiento que consiga producir la ‘eficiencia’ del sujeto atencional, su concentración. Esto implica cierto golpe a las ciencias humanas en formación, cuyo ‘sueño escatológico’ durante el siglo XIX era justamente el señorío del ser humano sobre aquellas condiciones que le determinaban.⁷

Con el cambio de siglo, también toma fuerza la idea de que la atención no constituye un estado esencialmente diferente al de la desatención. Pensadores como Durkheim, Simmel o Benjamin señalan la ‘oposición’ entre la atención y la distracción, a veces como estados diferentes, a veces como parte de un mismo continuo en un proceso dinámico de intensificación y atenuación (un intercambio al modo de la termodinámica). La idea de una atención ‘perdida’ o ‘errante’ que aparece en la naciente sociedad de masas se vincula a cierta ‘bancarrota’ de la estética burguesa, y se expresa en variadas maneras: desde una ‘atrofia’ de la percepción que deteriora la experiencia humana, a un ‘arresto’ en etapas infantiles, que impide la concentración, o a una pérdida o abandono del ideal de trabajo artesanal absorto, exiliado por la mecanización y la rutina.

En estas definiciones compendiadas por Crary, la distracción aparece como el negativo precio que la humanidad paga por la vida urbana y moderna de la sociedad industrial. Frente al planteo adorniano del arresto de la percepción, entendido como una ‘regresión’, Crary discrepa ‘farmacológicamente’, y señala que la desatención no implica una disrupción histórica de estados atencionales naturales o tradicionales, sino que puede considerarse efecto de las propias técnicas de producción de la atención aplicadas sobre los sujetos. En otras palabras, la atención y la distracción son parte de un mismo campo social, donde similares fuerzas e imperativos les concitan e incitan. El autor argumenta el ejemplo que Dewey ofrece a propósito del ‘shock’, como técnica de trabajo simultáneo sobre la atención y la desatención,⁸ y retoma a Foucault para argumentar que -durante el temprano siglo XX y como parte del intento decimonónico de determinar los límites de una atención normativa- el sujeto atencional pasó a ser otro aspecto de la internalización de imperativos disciplinarios, en los que el individuo es responsabilizado por su propia eficiencia y rentabilidad.⁹

A pesar de la oposición de Foucault a la idea de ‘sociedad del espectáculo’, Crary rescata el concepto de Guy Debord, en tanto describe, correctamente a su juicio, la importancia clave de la atención para la operación de formas no coercitivas de poder. El espectáculo, dice, es una arquitectura de poder, a través de la cual los sujetos son individuados, inmovilizados y aislados, incluso en un mundo donde la movilidad y la circulación son ubicuas. Textualmente: ‘La televisión primero y luego las computadoras, aparecen como métodos de administración de la atención, cuyo particionamiento y sedentarización tornan los cuerpos controlables y útiles al mismo tiempo, incluso si simulan la ilusión de una elección’.¹⁰

Crary reconoce a partir de Deleuze que la sociedad disciplinaria propuesta por Foucault ha devenido en una sociedad controlada continuamente, por una combinación de los mercados globales, las tecnologías de la información y ‘el imperativo irresistible de la comunicación’ (recordemos el imperativo de interactuar en las redes sociales), pero agrega que, más allá de cómo se la defina, la atención sigue siendo un aspecto primordial en la producción de los sujetos, al punto de ofrecer un espacio potencial de quiebre y respuesta a la propia maquinaria, por ejemplo, en la imposibilidad de rentabilizar el sueño. Para Crary es cada vez más clara la concurrencia de las técnicas de panóptico y de los imperativos atencionales, que ahora funcionan recíprocamente.¹¹

La evaluación

En tanto el método de la enseñanza simultánea es una tecnología propiamente moderna de subjetivación, visibilidad y control, podríamos reconocer en las actividades y en la frontalidad del aula de la escuela contemporánea varios elementos vinculados a la idea de sociedad del espectáculo, y a la implementación histórica de aquel sueño escatológico de la razón que Crary retoma de Foucault. En particular, tres ideas del apartado anterior aparecen con nitidez para organizar la arquitectura temporal ideal del aula: en primer lugar, la responsabilización del individuo respecto de su propia rentabilidad,

en una interpelación permanente a su voluntad que la escuela registrará, cuantificará y promoverá de distintas maneras, muy por encima y en paralelo a su misión de resguardar y transmitir los saberes. En segundo lugar, la ilusión del movimiento ubicuo y perpetuo, que oculta la inmovilidad de cuerpos y mentes, que se expresa en la obsesión escolar de chicos y grandes por eliminar todo tiempo muerto -una suerte de horror vacui- y coagula en la iteración de actividades largamente procedimentales, y hasta cierto punto fútiles. Por último, la participación permanente y transversal de los objetos técnicos, ya no sólo en términos del registro que organiza y evidencia el trabajo del aula en un 'resultado educativo' medible, sino en cuanto al remplazo de las facultades de pensamiento para las que originalmente el objeto de registro ofrecía, antes que nada, un terreno de ejercitación.

Con ciertas licencias, trataremos de discutir en clave educativa, las concepciones utilitarias de la atención, buscando en las temporalidades del aula la relación entre elementos estructurales o institucionales y los modos concretos de lo intersubjetivo. Más allá del espacio áulico, interesa percibir las duraciones, velocidades e intensidades con que las diferentes constricciones y demandas de la vida social -institucionales, mercantiles, legales, éticas- se contraponen, negocian o consensúan en la temporalidad individual. Es de esperar que estas cuestiones no aparezcan en las prácticas y los discursos de docentes y estudiantes con claridad meridiana, sino embrolladas, por sendas laterales, o encerradas en pequeños paréntesis que completan un panorama necesariamente rugoso. Evitaremos allanar de más el camino montando el texto en una vitrina irrefutable de epígrafes jerárquicos, y hasta cierto punto, forzaremos las narraciones para complejizar la reflexión sobre el diario de campo, de tal forma de conseguir, con suerte, una interpretación rica en sentidos.

En el siguiente apartado se completa la última escena áulica del capítulo pasado, donde Julio pedía *un poco de onda* a los chicos que no trabajaban por no haber traído su netbook. Aquella clase fue la primera de Artes que observé, donde se tomó el primer examen teórico del año, realizado con mucha charla y desorden, y con un clima algo tenso que -al tiempo supe- derivaba de un fuerte encuentro que el docente había tenido la semana anterior con uno de los chicos. Si bien muy editada, la transcripción será extensa. Ello se debe a que durante los primeros meses de observación el registro de notas era profuso y generaba larguísimas entradas al diario de campo. Pero la historia vale la pena como disparador para temas que trataremos posteriormente, por lo que deberemos volver a esta narración, capítulos adelante.

La clase narrada también presenta, de la mitad hacia el final, la escena de un nuevo conflicto entre el docente y este chico. Este conflicto se tratará hacia el final del capítulo, con la intención de anticipar los lineamientos de un oficio docente. Por ahora, nos interesa la temporalidad del aula entendida como experiencia atencional enmarcada en ciclos de trabajo escolar, por lo que presentaremos el examen de Julio como caso testigo de varios exámenes presenciados durante los dos años de observación. La presentación de un 'examen teórico' pretende problematizar la temporalidad del aula en relación al objeto de registro o evidencia, aprovechando la ritualidad que la evaluación escolar 'clásica' supone como

‘demostración’ de un tiempo atencional invertido antes y durante. Ampliemos estas consideraciones para ganar terreno antes de presentar la escena:

En primer lugar, junto con el dictado, el examen escrito resultaba una instancia arquetípica de escritura, que los chicos desarrollaban sobre distintos objetos de registro. El que se trate de un examen ‘a libro cerrado’ introducía la dificultad de no poder transcribir respuestas, por lo que la actividad suponía la ‘composición’ del discurso escrito, en la que los chicos ponían en juego la memoria y el propio razonamiento en una redacción y en una caligrafía. En sentido abstracto, tal instancia evaluativa puede –o no– restituir al objeto de registro su dimensión de ‘borrador’, de ‘ejercicio’ o de ‘ensayo’, que podemos representar arquetípicamente en el cálculo matemático de los primeros años de escuela, resuelto con dedos, lápiz y papel, que tanto evidenciaba una técnica o un saber aprendido, como ponía en acto o –justamente– actualizaba una facultad. Trataremos con cierto detalle este asunto luego de la narración.

En segundo lugar, y ya en un sentido sociológico más amplio, el examen como generación de evidencia tiene una importancia trascendental desde el punto de vista de la propia institucionalidad escolar que, como parte del sistema de la administración pública, está en gran parte comandada por principios de calculabilidad y pronóstico, y cada vez más según imperativos de eficiencia. Abstrayéndonos de las aulas de la Escuela N°64, deberíamos contextualizar lo escolar como un espacio presionado por guiones tecnocráticos promovidos a nivel mundial, que demandan de los sistemas educativos cierto control cibernético (sistémico) de su operación, considerando los resultados académicos como un ‘output’ a evaluar a través de evidencia estadística.

Ya sea para el diagnóstico de ‘buenas prácticas’ o para la ‘focalización’ de recursos, la tecnocracia considera cada escuela en términos de un equivalente universal de productividad, como si –caricatura mediante– fuera una panadería que pudiera evaluarse en términos de cuánto pan es capaz de producir en razón a los sacos de harina, el agua y la energía que utiliza, lo que en el contexto de una restauración neo-conservadora, obviamente termina por responsabilizar de la productividad al trabajo, es decir, a los panaderos.¹² Este es, por supuesto, un modelo extremo de control y medición administrativa de la escuela en torno a la estandarización de una productividad, pero sirve para mostrar la perversidad con que la tecnocracia neoliberal interviene los sentidos de lo público, y con el argumento de la neutralidad técnica termina precarizando sectores tan sensibles como el de la educación popular. La arremetida de los instrumentos estadísticos y las pruebas internacionales en la educación tiene el sello de la restauración neoconservadora ya comentada en el segundo capítulo. Podemos resumirla bien, a través de la definición que alguna vez ensayó el pasquín político ‘The Clinic’ sobre la difícil alianza de las derechas chilenas, simultáneamente ultra conservadoras y neoliberales: ‘un guión viejo y terrorífico, pero con tecnología de punta’.

Advertida la utilización política de la evaluación, todo método de seguimiento a través de calificaciones (que los docentes registran cotidiana e idealmente, fundando su juicio en la actividad consciente del chico) puede considerarse desde cierto punto de vista filosófico como la discretización de un flujo temporal de conciencia ‘cristalizado’ en la materialidad de un objeto de registro (primero del chico y luego del docente). Esa discretización inscribe tales objetos en torno a lo que Stiegler considera los ‘hypomnemata’, siguiendo la distinción platónica del Fedro en relación a la exteriorización de la memoria y el pensamiento a través de la escritura. Nos encontramos, resumidamente, con que mucho antes de las intenciones neoliberales, la gramatización de la enseñanza acude a un proceso histórico y técnico de control subjetivo, y el imperativo de aprovechamiento de un tiempo ‘útil’ constituye desde el vamos un valor que no es extraño ni se opone necesariamente a lo pedagógico.

La lógica por la cual un examen se considera representativo de un proceso de enseñanza se basa en el supuesto carácter acumulativo de las prácticas y saberes enseñados, que han requerido de los chicos flujos temporales de atención, dirigidos hacia las experiencias de sentido que los docentes procuran generar en un marco temporal delimitado, o -como aconseja el apóstol Mateo- de tal modo que ‘cada día tenga su afán’. Llevando esta idea al extremo, el ciclo anual escolar tomaría la forma de una gran agregación o volumen de atención, sumatoria de los pequeños lapsos que, invertidos en diferentes objetos o saberes prácticos de un programa, confluyen al mediano y largo plazo en la creación de sentidos y saberes más duraderos. Evidentemente, algún docente discreparía de la linealidad de la acumulación en virtud a instrucciones orgánicas y metódicas, y en cambio podría definir su tarea como lo hacía Lautaro, el profesor de Teatro, que hablaba de *habilitar un descubrimiento*.

Si es que existió en el cotidiano de las aulas visitadas algo así como un proceso de acumulación, sólo ocurrió en forma discontinua y azarosa: la atención no se mostraba fácilmente administrable por parte del docente y las experiencias acumulativas de sentido que organizarían las actividades más breves no garantizaron su retención temporal, ni habilitaron una profundización ‘autónoma’. Prueba de ello es que todos los docentes visitados empleaban una gran porción del tiempo en reiterar los temas de una o dos clases anteriores, en una suerte de método de zurcido o elipse permanente que -como sugerimos anteriormente- desmiente la lógica lineal y acumulativa de la planificación de contenidos curriculares. Naturalmente, el alto nivel de ausentismo que se comprobaba en terreno, tenía muchísimo que ver con esta cuestión.

Desde el punto de vista de la duración de los ciclos de enseñanza y pensando en su superposición con aquellos administrativos, podríamos buscar una metáfora visual sencilla y segmentar la temporalidad del año escolar al modo clásico de la morfología musical: a través de grandes, medianos y pequeños arcos superpuestos y anidados, para señalar las actividades de diferentes duración que transcurren en el aula, a favor o en contra de la guía del docente, con el propósito -a veces idílico- de una integración final, que el propio método del zurcido procura tozudamente. Desde la breve exhibición y contemplación de un objeto

de designación a la discusión que a veces consigue inaugurar, o a la serie de trabajos prácticos a responder en casa para la semana entrante, o al examen que propone dos o tres semanas de memorización, para media hora de escritura individual y sin texto de consulta, todas las actividades demandaban un ejercicio de concentración en virtud a una promesa de integración póstuma de las tareas y conversaciones, que a veces sólo el docente era capaz de ver a la distancia. En este sentido, veremos que el problema pedagógico más interesante que se planteaba no era la integración de los contenidos anuales presentados por el guión docente, sino la generación de un hábito, la creación rutinaria de breves ejercicios de atención.

Esa temporalidad breve de las aulas visitadas -discrecionalmente guionada e incesante en instrucciones- se anida a temporalidades burocráticas más amplias, en las que los niveles administrativos demandan resultados por la vía de evidencias traducibles en números y solicitan conocer la planificación del trabajo docente, a un detalle o resolución estipulado por el directivo como representante burocrático. Ambas temporalidades están, a la vez, superpuestas (por cuanto responden a lógicas paralelas) e imbricadas (por cuanto conmensuran a través de la planificación curricular, que en sí misma constituye una discretización de los contenidos, es decir, disciplinaria). El problema de la autonomía de los docentes respecto de la planificación será tratado más adelante, y conoceremos modalidades específicas de enseñanza donde la improvisación tiene -para bien y para mal- un rol central. Sólo cabe consignar la molestia que atribuían muchos docentes al control de su planificación -expresada como una idiosincrasia insoportable por parte del directivo- para enfatizar que, en la Escuela N°64, ninguno de los docentes visitados objetó alguna vez el control específico que ejercía Sandra, la directora de la escuela, sobre la resolución o el detalle de su planificación. Esta libertad era percibida por los docentes como una descompresión laboral que desembocaba en mejores prácticas en el aula, y confluía con otros dichos que discutiremos, en la percepción general de la Escuela N°64 como una escuela agradable y *tranqui*.

Un parcial teórico

Es importante enfatizar que la evidencia numérica que suponen los exámenes y trabajos prácticos adquiere estatus de instrumento público, no sólo desde el punto de vista del sistema de las titulaciones o certificaciones académicas (para organizar -o no- cierto mercado del trabajo), o desde el punto de vista de la visibilidad o utilidad política de la actividad de sectores en pugna, sino también desde un punto de vista cibernético, en cuanto a la operación y la auto-observación del aparato estatal. En este sentido, los exámenes (y todo objeto de registro considerado evidencia) se transforman en un fin burocrático en sí mismo, finalidad que puede incrementar las demandas sobre los actores del sistema, y entrapar esa dimensión ensayística o gimnástica que materializa la actividad de la conciencia sobre un objeto de conocimiento y escritura. El problema a consignar no es la gramatización (la discretización o la intercambiabilidad simbólica del mundo), sino el proceso de adaptación, negociación y conflicto -la fase y el desfase- que ocurre cuando el tiempo institucional y aquel del aprendizaje de los sujetos en el aula se

imbrican durante el año. En resumen, el objetivo de reparar en estas cuestiones algo abstractas, tiene que ver con apreciar el 'caso examen' -y más en general, la actividad sobre los diferentes objetos de registro y evidencia- en un doble sentido que no debemos perder de vista: como objeto que habilita y materializa un ensayo o una gimnasia (más o menos) soberana de la atención, y como objeto que representa un fin burocrático en sí mismo, un insumo 'empírico' para la operación y auto-observación administrativa del sistema.

Artes, 6to año, 13 de junio del 2014

(...)

15 minutos después de sonar el timbre para volver a clases, la directora (Sandra) me hizo pasar a su oficina. Le expliqué que no me parecía correcto presentarme sólo ante el docente, por lo que me acompañó al aula, donde lo encontramos escribiendo en el escritorio mientras los chicos conversaban sentados. Desde el umbral, Sandra le pidió salir al pasillo y me presentó nuevamente como un practicante de Bellas Artes, a lo que el docente (Julio) respondió descolocado "¿ya empezaron a llegar?!". Yo sonreí y me comprometí a pasar al fondo, procurando no molestar. Al entrar, Julio les contó a los chicos de mi supuesta observación como practicante. Saludé a los chicos y caminé por uno de los pasillos que forman las tres hileras de pupitres, para instalar mi silla al final. Luego indicé a los chicos que agarraran una hoja y escribieran las preguntas del examen que estaban por iniciar. Avisó que sería el primero de tres teóricos que iba a tomar durante el año. Uno de los chicos que estaba a mi lado insinuó con palabrotas que el examen estaría muy por arriba de sus posibilidades, a lo que Julio replicó al aire y señalando hacia donde yo estaba: "No señor, estoy pidiendo cuestiones básicas; no sé quién fue pero vino de ese lado".

El examen comenzó con el dictado del tema 1: "Pregunta 1, defina el concepto de cultura; pregunta 2, explique los mecanismos del arte". Uno de los chicos consultó por el puntaje que cada respuesta tendría a lo que Julio respondió "a dos pesos cada una, para que tengan posibilidades". Inmediatamente continuó: "Pregunta 3, explicar qué es la ambigüedad del mensaje estético; pregunta 4, definir signo visual y explicar ícono". Otro de los chicos del rincón interrumpió el dictado exclamando: "¡Ay, la puta... Google... WhatsApp!". Varios rieron con sonrisas cómplices mientras Julio terminaba de dictar el tema 1 sin detenerse por el griterío del fondo: "Pregunta 5, explicar el discurso denotativo". Los chicos estaban muy inquietos, y de los presentes sólo una minoría arrancó a escribir. Los que estaban inmediatamente a mi lado charlaban de lo mal que les iba a ir en el examen, y otros, más alejados, charlaban de cosas que nada tenían que ver con la evaluación.

"Tema 2, pregunta 1 [prosiguió Julio]: ¿Quiénes generan la cultura?; mencionar ámbitos de lo cultural". A mi costado, Julián (un chico de llamativa expansión en la oreja) comenzó a pedirle indisimuladamente a un compañero de otra fila, el grupo del Whatsapp por donde se iban a pasar las respuestas. El compañero se excusó diciéndole que que no lo encontraba todavía. El docente continuaba el dictado: "Pregunta 2, defina el concepto de Arte y cómo funciona". "¡Dale Jaro, boludo!", intercaló con insistencia Julián.

"Pregunta 3, explique la auto-reflexión y la re-significación en el mensaje estético... ¡no resignación, como me pusieron varios en el práctico que se copiaron entre ustedes!". Los chicos que escribían las preguntas se rieron, mientras los varones a mi lado seguían armando la logística para copiarse. Julio terminó de dictar: "Pregunta 4, definir imagen y explicar lo que es un símbolo; Pregunta 5, explicar qué es el discurso connotativo", y agregó: "por favor, pongan bien los números de las respuestas y expliquen como si le tuvieran que contar a alguien que no sabe absolutamente nada sobre el tema... ¡y no me pregunten por diciembre porque estamos en junio!". Apenas terminó de hacer estas indicaciones, tres estudiantes ubicados hacia delante del aula se pararon a la vez y le entregaron las hojas en blanco. Julio respondió el gesto con cierta acidez: "no sé por qué no me sorprende" y se puso a tomar la lista de asistencia. A mi lado, Julián seguía preguntando por el Whatsapp y le daba indicaciones en voz alta a su compañero, para crear el grupo de mensajería.

Después de un rato, Julio caminó al fondo de la clase y desde el otro pasillo que forma la fila central de pupitres y me empezó a hablar a viva voz, por encima de las cabezas de los chicos: "¿Así que vos sos de Bellas Artes?, yo también... ¿cuantos [practicantes] van a venir este año a observar?". Le respondí que sí era de Bellas Artes, pero que realmente estaba allí para observar las clases de materias artísticas, en el marco de un posgrado en educación. Le conté que, pese a haberle explicado varias veces, la directora seguía pensando que yo era un practicante y ya se hacía irrelevante corregirla. Se interesó con esto y empezó a hablar de la modalidad artística, a partir de la nueva secundaria en la provincia, que ya funcionaba hacía unos cuatro años. No pude preguntarle mucho, más bien lo escuchaba hablar, porque me incomodaba un poco estar vociferando entre chicos que respondían un parcial. Me explicó que el 6to año tiene una única materia llamada 'Artes', en la que el lenguaje o la disciplina artística que se dicte depende exclusivamente del docente que se contrate. Con esto -opinaba- la mayoría de las secundarias tienen clases de artes visuales, por ser muchos más los egresados de estas disciplinas, en comparación a Música, Teatro o Danza.

Mientras anotaba estas cuestiones, Julio le preguntó al chico del piercing a mi lado, por una herida que tenía en el cuello: "¿qué te pasó, te cortaste al afeitarte?". El chico respondió con ironía: "Nah, el otro día que fui a robar, y me pegaron un tiro". Julio ignoró la salida del chico, y me preguntó un par de cosas más, sin mucha preocupación por mantener el silencio. Al cabo de unos minutos volvió a su escritorio.

(...) §¹³

No alcanzó a pasar media hora de examen cuando el docente empezó a apurar a los chicos: "el que no sabe más nada que entregue, así se pone a trabajar en la imagen". Una chica respondió a la instrucción y entregó el examen parcialmente en blanco. Julio se sorprendió preguntándole: "¿en serio?". La extrañeza del docente dio la impresión de que sí había exagerado en la dificultad del evaluación, como pronosticaban algunos de los chicos. En seguida amenazó con recoger los exámenes de todos y preguntó retóricamente: "¿trajeron las compus?... ¡ah, están todas bloqueadas!, ¿no?... y desbloquearlas no... ¿no?". Ningún chico contestó el acicate. Simplemente conversaban o miraban las pantallas del celular. Julián continuaba a mi lado pidiendo el grupo de Whatsapp para intercambiar respuestas.

(...)

Al cabo de un rato fueron entregando el parcial más chicos. El ruido se hacía general y en medio del bullicio se oyó fuerte un "Hoy es viernes, ¡se sale de putas!". Julio se irritó e intervino: "¡Basta!, no quiero un viernes complicadito como el que ya tuve la semana pasada". Me quedé pensando en qué habría pasado mientras sonaban los ruiditos de la mensajería por WhatsApp. Julio les retiró el examen a dos chicas más, aunque varios del curso todavía seguían escribiendo, y después se puso a explicarle algo sobre el Gimp a un chico de adelante, que luego quedó explicándole a su compañero. [Gimp es el software que los chicos tenían que utilizar, para trabajar el contraste de imágenes destinadas a ser el molde de un esténcil.]

(...)

El aula estaba bastante desordenada y ya no se entendía bien cuál era la situación. Uno de los últimos rezagados con el parcial se paraba celular en mano para pedirle el Facebook a su compañera. Los avisos de Whatsapp seguían sonando y en uno de los grupos donde se charlaba, se reían sin tapujos de Julio: "Che, que mala onda que hay hoy", parafraseaban al docente, que momentos antes les había preguntado el porqué del ambiente tenso que percibía. Julio se veía molesto y contestó la situación con un desafío general: "¿A ustedes cómo les va en las otras materias?, ¿las aprueban?". Algunos de los chicos respondieron sonriendo que aprobaban con cuatro, y otro acotó con sorna que Artes era la materia que le estaba faltando porque todas las demás estaban aprobadas. Una chica se jactó de aprobar con holgura apostillando: "Careteamos de cheto". Otros se quejaron por "estar al horno con todo".

Con otro tono de voz, Julio les comentó que, durante el primer trimestre, no los podía reprobar con menos de 4, y que él, "para darles más chance", no les ponía notas inferiores a 5, porque después era improbable que "la pudieran remontar". En ese momento me pareció ver un genuino interés de parte de los chicos por las palabras del docente, al que le preguntaron por qué existía esa regla. Julio respondió diciendo que "el sistema de la provincia tomaba este tipo de medidas para que ellos se quedaran en la escuela... para que no la abandonaran". Con oportunismo, uno de los chicos gritó "¡Gracias país!" y todos rieron. De la punta opuesta del aula, otro muchacho contestó: "y si hacen de todo para que estudiemos, nos pagan por venir, nos regalan las compus". Al docente no le cayó bien la interrupción y cortó tajante los comentarios: "¿Por qué no se ponen a trabajar en el Gimp?".

(...)

Julio estaba visiblemente molesto, sobre todo después de dar una ronda para revisar el nivel de avance de los grupos que no habían traído máquinas. Entre que regañaba a los rezagados y le enseñaba a un grupo con netbook a pegar capas de trabajo en el GIMP, uno de los chicos que habían entregado el parcial en blanco (Rosso), le dijo "hija de puta" a una compañera. Sea por que la palabrota salió de un pupitre demasiado cerca de donde él estaba, o por que el insulto iba contra una mujer, esta vez Julio no dejó pasar el incidente y regañó directamente al chico con un grito: "¡A ver!". El adolescente le respondió desafiante: "¿Qué te pasa?". El docente retrocedió y desvió el regaño, en una situación que por momentos se

ponía bastante incómoda: “¿Quién fue el que dijo eso?”. Temerario y redoblando la apuesta, el chico respondió sin titubear que era él quien había insultado. El adulto retrocedió nuevamente, suavizando más la reprimenda. Con un tono más laxo y dirigiéndose a la asamblea, dijo: “Por favor córtela con las palabrotas”. El incidente no pasó a mayores, pero enseguida Julio retomó el tono ofuscado: “Estamos desde mediados de abril con el estencil y todavía no pasa nada. Esto se puede trabajar manualmente, no se necesita sí o sí la compu, si no traen la máquina lo hacen a mano: una tijera, una boligoma ¡y un poco de onda, che! Yo no puedo traer las cosas para que apliquemos el aerosol si todavía no tenemos todo listo”.

Viendo que la mano se ponía dura, Julián -que seguía charlando en un grupo del rincón- agarró una silla y fue a sentarse a su puesto original en la fila del medio. Entonces Julio lo obligó a volver hacia donde estaba. El adolescente le explicó que ese era su grupo original, pero el docente lo interrumpió subiendo todavía más el tono: “¡Andá a sentarte allá porque yo quiero seguir explicando!”. El chico obedeció refunfuñando y Julio prosiguió con un desvío que no causó reacción entre sus compañeros, que miraban impávidos al adulto sin interrumpirlo en las numerosas pausas nerviosas de su discurso: “No quiero decir que son el peor grupo que tengo... ..pero con el otro sexto año ya estamos calando el molde... ..hay gente que viene acá no sé para qué... vienen a jugar con el celular o a contarse cosas. Mejor quédense en su casa y le piden a su mamá que les prepare un sándwich, o quédense en la calle... ..cuando pase un ‘croto’ le preguntan cómo es vivir en la calle a ver si les gusta... si vienen a la escuela están invirtiendo dinero y tiempo de sus vidas, ¿se entiende?... ..si vienen a la escuela hagan las cosas, ¿se entiende?, bueno, a trabajar.”

(...)

Al final de la clase, me acerqué al docente para agradecerle que me permitiera entrar a su espacio de trabajo, y aproveché de preguntarle a qué se refería con ‘la mala onda’ que había advertido hoy. Sin darme muchos detalles, me insinuó que había tenido una situación muy delicada con uno de los chicos de arito, que se sentaba en el grupo del que le desafió frontalmente. No entendí bien si se trataba del mismo chico, porque Julio lo referenció como “el de piercing grandote”, pero la mitad de los chicos del aula usan aros llamativos.

Habría que complejizar el relato del aula enfatizando el compromiso tácito de los actores respecto del registro evaluativo y de su temporalidad anual, y buscando el reflejo de los imperativos de calculabilidad, la optimización y la auto-imposición de productividad que páginas atrás mencionamos. Para ello, de la escena relatada destaquemos tres episodios confluentes: primero, el ‘escamoteo’ del oficio de alumno,¹⁴ que ante una expectativa ‘a la baja’ anticipaba la situación de examen planificando e implementado la copia. Segundo, la preocupación del docente por el nivel de exigencia que había aplicado, cuando inesperadamente una chica de buen ‘desempeño’ decidió entregar su examen incompleto. Por último, la advertencia del docente para *no preguntar por diciembre*, y su posterior explicación del mecanismo institucional que asegura un ‘piso’ para los resultados académicos de los chicos.

Estas tramas volverán a aparecer en el siguiente capítulo, para caracterizar prácticas ‘automáticas’ del oficio docente y alumno de los anfitriones. Pero ahora deberemos pensar la figura del examen como una mediación administrativa entre los fines institucionales de la escuela y la actividad cotidiana de los sujetos. La transcripción narra la escena de un examen escrito, pero bien podríamos considerar como hace Octavio Falconi, las carpetas de los chicos que cada tanto son controladas en términos de su actualización o completitud. Sosteniendo una mirada economicista, podríamos observar los objetos de registro obviando momentáneamente su capacidad pedagógica para el ejercicio de facultades y centrándonos en la operación sistémica que habilitan, en cuanto a una evidencia que alimenta la observación del sistema.

Consideremos la figura del examen como el instrumento típico con que el sistema escolar recoge e interpola muestras, para describir a los sujetos en términos de sus trayectorias durante una temporalidad amplia que la institucionalidad asume continua, procurando la equivalencia de los tiempos subjetivo del aprendizaje y el tiempo calendario. ¿Qué sería aquello que el examen pretende muestrear? En el entendido de que todo muestreo implica una pérdida, una falta de espesor, de resolución, de profundidad, el dato que el examen supone pesquisar tiene que ver con un tiempo de actividad intelectual en el que confluyen una serie de aspectos pedagógicamente relevantes: la visualidad, la escucha, la atención, la memoria, la lectura, la escritura, el entusiasmo, la voluntad, etc., que podríamos operacionalizar -por consentir el impulso igualador, gramatizante o digital del argumento económico materialista- como un tiempo de concentración mental, entendiendo la concentración como una versión focalizada de la atención, que implica un trabajo o una producción. Esto ya se sugirió en el segundo capítulo, a partir del rechazo a la pasividad del consumidor, según ‘La invención de lo cotidiano’.

Haciendo un paralelo a la producción de los consumidores tras las pantallas de la industria cultural, podemos considerar el tiempo de atención o concentración escolar en el pupitre o en el dormitorio como un tiempo productivo, o mejor, como un tiempo de trabajo.¹⁵ La idea de ‘trabajo’ en el aula corresponde a una categoría situada, nativa, vinculada a la idea del *remarla*. Pero en términos teóricos, el concepto resulta pertinente en un sentido sociológico clásico, relativo a una actividad de (auto) transformación, que plasma materialmente un saber hacer. Desde una idea de acumulación de trabajo intelectual, el tiempo de concentración que se ha puesto en el examen para manipular la hoja en blanco (que tanto plasma como ejercita una facultad), se compone tanto de la concentración necesaria para reflexionar y redactar las respuestas ‘en tiempo real’, como de saberes más o menos ‘asentados’, producto de anteriores ciclos de concentración, que confluyen en la formación y el ejercicio de una memoria.

Es importante destacar que, para que el sistema coseche la evidencia ‘pública’ de su operación y alimente el circuito de su auto-observación, faltará materializar otro ‘volumen’ de trabajo: aquel de la corrección y evaluación del docente, también compuesto por un despliegue ‘ex tempore’ y acumulado como trabajo intelectual previo. En este sentido, el examen *corregido* supone y representa -como dato

muestreado- el agregado de ciclos cortos de trabajo escolar: horas, días y semanas en los que paulatina, azarosa e indirectamente (o, como veremos, en términos de un ‘subproducto’), ha ocurrido la acumulación de saberes y repertorios prácticos que la escuela considera necesarios para transmitir el mundo, a la vez que forja facultades de pensamiento y escritura, las que entendida como un ‘ejercicio público de la razón’ establecerían la mayoría o la madurez -Mündigkeit- según Kant.¹⁶

Se trata de un proceso burocrático que uniformiza los datos a interpolar durante el año escolar, a través de dos supuestos administrativos que ya habían aparecido: el de una planificación docente representativa del currículo, y el de la supervisión y el disciplinamiento vertical de los directivos e inspectores que la controlan. Sólo así el examen supone la precisión de la observación administrativa, y construye la trayectoria de alumnos y grupos -o de cohortes y escuelas completas- para caracterizar a los propios órganos administrativos, en términos de un resultado (una modalidad del control sobre el territorio). Manteniendo la analogía hacia el ‘prosumo’ de las redes sociales y los medios masivos de comunicación, digamos que la operación y auto-observación del sistema educativo también tiene como materia prima, los efímeros o prolongados ciclos de atención o desatención, con que los chicos realizan o escamotean el *trabajo* propulsado diariamente por los docentes.

Volvamos al aula para tratar de describir estas cuestiones. Nos centraremos en tres aspectos críticos de una idea de evaluación como representación de la enseñanza. También caracterizaremos un conjunto de automatismos, que la operación burocrática del sistema introduce en las prácticas pedagógicas, y que pueden enfrentarse a la misión de la escuela, según el ideal ilustrado y emancipatorio que seguiremos discutiendo.

Concentrase

De la primera parte de la escena transcrita, llama la atención la auralidad desbordada que el examen desplegó. Los chicos se mostraban incapaces de guardar silencio para contestar las preguntas, y conversaban gritándose por sobre las cabezas de los compañeros. Muy pocos parecían conseguir cierta concentración, y a otros no les importaba ejercitarla, ni preservar el silencio, para resguardar aquella del compañero. Tampoco le parecía muy relevante al docente, quién me hablaba a viva voz, e interrumpía la escritura de los chicos, para preguntarles cosas que podría consultar posteriormente. Los pocos chicos que redactaban en silencio, lo hacían en contra del bullicio general, por medio de un redoblado esfuerzo de concentración. La mayoría ruidosa parecía estar, para bien y para mal, como participando de un juego. Cada tanto, breves pausas de silencio se interrumpían con alguna broma o comentario, como si en el aula no se pudiera tolerar el silencio.

Esta dificultad de producir o soportar colectivamente el silencio, parecía resultado de una pronunciada ansiedad que evidenciaba cierta incompatibilidad (o caducidad) del instrumento ‘examen’, en

la medida en que éste fracasaba en imponer un tiempo de concentración. La ritualidad propia del examen escrito parecía haber perdido su carga simbólica como temporalidad excepcional en el aula, entonces se mostraba vacía o simulada en las bromas ansiosas de los chicos. La imposibilidad del silencio parecía afirmar las ideas de Katherine Hayles sobre la hiper-atención, que Stiegler critica en 'Taking care of youth and the generations'. Según la autora, la hiper-atención despliega 'una rápida oscilación entre diferentes tareas, en el flujo de múltiples fuentes de información, en búsqueda de un mayor nivel de estímulo y con una baja tolerancia al aburrimiento'.¹⁷

Hayles contrapone la hiper-atención a la atención 'profunda', descrita como la captura prolongada de la atención, y ejemplificada en el esfuerzo sostenido que implica leer una novela. Ambos tipos de atención serían 'posibles y necesarios para la evolución del sistema educativo' y ejemplifica su argumento a partir de la 'capacidad de entrenamiento crítico' que los videojuegos podrían ofrecer.¹⁸ Por su parte, Stiegler critica estas ideas relativizando tanto la utilización del prefijo 'hiper', como la identificación de la profundidad con la 'duración' de la percepción: la duración no implica concentración si consideramos que la televisión canaliza o captura la atención por largos periodos de tiempo y por el contrario, eventualmente desemboca en el zapping, el cual es otra forma de hiper-atención.¹⁹ Las ideas de Stiegler sobre la atención pueden resultarnos interesantes para pensar la gestión del tiempo áulico.

Stiegler señala que la profundidad de la atención se relaciona con la 'longitud' del circuito de significación intersubjetiva que activa,²⁰ y ensaya una bonita pero intrincada metáfora de la atención, a través de los 'puntos' o 'la trama' de un tejido, cuyas conexiones constituyen 'profundidad' en términos de una red, de una textura, de cierto espesor, y de cierta resistencia. El tejido no sólo está organizado por las reglas del 'punto' (su diseño, las instrucciones o el diagrama en las revistas), sino que los puntos le constituyen materialmente. Simplificando la compleja referencia simondoniana (y la profusa y elíptica jerga del autor), digamos que los puntos -las conexiones psíquicas e intersubjetivas que un objeto habilita- crean las formas y motivos de una trama que organiza la 'transindividuación', redefiniendo la atención de un individuo en tres aspectos discernibles: como proceso fisiológico por el cual se construye la atención; como definición de un conjunto de objetos susceptibles de atención; y como significado de aquello que la atención 'retorna' o 'devuelve', cuando ha sido 'prestada' o se ha 'puesto'.²¹ La idea es algo abstrusa, no obstante interesa de la metáfora atencional su noción de profundidad: el 'punto' del tejido constituye su ordenamiento pero también su fortaleza (materialidad, densidad, resistencia de la trama) en un entorno técnico de construcción mutua entre los objetos de la cultura, el cuerpo del individuo, sus ideas, su percepción y su cognición.

Volviendo al aula, sería ingenuo plantear que el desorden durante el examen se debió únicamente a la dificultad colectiva para concentrarse. Es evidente que aquel día ocurrían varias cosas, entre las cuales habría que señalar el vínculo dificultoso que Julio sostenía con los chicos, y la gran porción de estudiantes que simplemente *no habían estudiado*, por lo que echarían mano a cualquier 'treta' para poder

zafarla (un oportunismo ansioso que era contra-cara de la incertidumbre del examen). No obstante, si bien la constatación es realista y surge de los propios informantes, la no podemos diluir el asunto planteado sentando razones únicamente sobre la circunstancia. Para bien o para mal, la intención central de este trabajo es hipotetizar más allá de las situaciones concretas del aula. La pregunta se expande: ¿por qué los chicos visitados en todos los niveles eran tan reticentes a escribir sobre la hoja en blanco? ¿Porqué la tarea les resultaba especialmente tediosa cuando requería componer una respuesta original (aunque sólo fuera para improvisar un manotazo de ahogado) y cuando impedía expresamente -como en el caso del examen- transformar la redacción en la copia de algo previamente escrito?

Ensayando una interpretación de esta evasiva, podríamos preguntarnos si el mayoritario desorden durante el examen no manifiesta la incapacidad de los chicos para relacionarse seriamente con la composición y la escritura -si la risotada no viene a ocupar un vacío- y si esto no forma parte de un fenómeno epocal relativo al deterioro de sus capacidades de concentración, más que una falencia de la escuela para *engancharlos* o interpelarlos sintonizando con sus intereses o expectativas. Es posible que ambas cuestiones operen conjuntamente, no obstante, me interesa indagar la primera de ellas desde la bibliografía. Stiegler achacaría el problema a la eficacia con que los objetos audiovisuales han capturado la atención del espectador y la han sometido a su propio flujo temporal, de modo que el tiempo de la conciencia es subvertido por aquel de las psicotecnologías. Ya hemos sugerido esta idea de diversas maneras, pero ahora interesa notar cómo el problema se plantea en torno a una capacidad de composición. Veamos.

Según Stiegler, la operación de escritura tradicionalmente espacializaba (o sea, materializaba) un flujo temporal de conciencia -el habla, la música, el razonamiento matemático- sin requerir de más prótesis técnicas para una posterior lectura que aquellas que brindaba el propio objeto material como exteriorización de la conciencia y de la memoria, es decir, como los 'hypomnemata' del Fedro platónico, que Stiegler denomina 'retenciones terciarias' siguiendo a Husserl.²² De este modo, la capacidad de escritura ataba la lectura posterior del objeto a una temporalidad soberana de la conciencia que era capaz de decodificar la escritura. Textualmente escribe: 'el tiempo del texto, que es un objeto espacial, es controlado por la proyección del tiempo de la conciencia, desde que el tiempo del texto es producido por el tiempo de la conciencia, que fluye a través del curso de la lectura, sin necesidad de un control mecánico sobre el desenvolvimiento del texto -lo cual forma una conciencia profunda'.²³ A través del ejemplo de la notación musical diastemática (que por primera vez organiza el 'parámetro' de la altura a través de líneas y espacios en el papel) el autor relaciona la escritura a la capacidad de composición, entendida como la capacidad de espacializar -esto es, materializar- la temporalidad de la propia conciencia, en un ida y vuelta en el que el objeto que 'almacena', será siempre gobernado por la temporalidad de la conciencia que le escribe con la misma técnica con que le lee. Así, quien es capaz de escribir y leer aquellas retenciones terciarias donde la música ha quedado plasmada (las partituras), es capaz de andar y desandar sus compases imponiendo al objeto una temporalidad propia y soberana.

Pero luego, el autor recuerda que en ‘El tiempo del cine’ (*El tiempo y la técnica*, Vol.3, B. Stiegler, 2001), argumentaba cómo las psicotecnologías audiovisuales conseguían conectar externamente lo espacial y lo temporal mediante prótesis y prescindiendo de la temporalidad de lectura: ‘Un objeto audiovisual, que es temporal y no espacial, es ciertamente capaz de constituir una retención terciaria y en este sentido, también es espacial (por ejemplo, la cinta de una película, un cassette, un DVD, etc). Pero el proyector o el reproductor que lo lee, y sin el cual es inaccesible, lo retemporaliza tecnológicamente al *corto-circuitar* la temporalidad de la conciencia atencional, en la que entonces el objeto configura una temporalidad que sólo puede exhibirlo audiovisualmente, como un flujo incesante de retenciones’.²⁴ Stiegler repara en que las retenciones secundarias -los pensamientos que surgen- del objeto, se presentan con una temporalidad propia, es decir, como un flujo de pensamiento directamente reproducible en la mente del espectador, y no como una memoria plasmada en el objeto, que requiere de un intérprete o lector que impone al objeto, la temporalidad de su propia conciencia.

El argumento del filósofo tiene que ver con la ‘soberanía’ que brinda la capacidad de escribir, o más ampliamente, la capacidad de componer a través de signos discretos susceptibles de posterior lectura. Se trataría de una facultad atencional profunda, tanto por inscribir al sujeto en circuitos ‘largos’ de sentido (tramas culturales tupidas, densas y resistentes que originan y proceden de esas grafías), como por habilitar, mediante la lectura, un dominio sobre la temporalidad de los objetos, lo que constituye un aparato psíquico, fisiológico y social distintivo, desde el punto de vista de la atención. Por ello el principal argumento de Stiegler en ‘El cuidado de las generaciones’ es que las psicotecnologías de los dispositivos audiovisuales (notoriamente de la industria del entretenimiento) han lesionado la capacidad atencional de los jóvenes, cooptando y automatizando conductas y pensamientos (retenciones secundarias).²⁵

No resulta apropiado transferir la teoría al campo para buscar conexiones directas, sin embargo habría que decir que los chicos de la Escuela N°64 mostraban una atención muy fragmentaria y fugaz, y aunque hicieran gala de su agilidad mental compitiendo en apostillar el habla del docente con bromas y salidas automáticas y estereotipadas, cuando era turno de argumentar con sentidos lógicos o académicos, su discurso lucía sumamente pobre e inconexo. Con todo, algunas veces fueron tensionados por los docentes para componer en forma original y en base a objetos disparadores -improvisar una escena teatral desde una consigna, percutir sobre el pupitre una partitura ‘analógica’, ensayar un juego poético en la mezcla de texto e imágenes, o incluso *sanatear* en una interrogación oral sobre la dimensión social de las NTIC- logrando cierta concentración, para exhibir un dominio fugaz sobre aspectos salientes de los objetos tratados. Requeridos a un esfuerzo que tenía mucho de improvisación, los chicos desarrollaban un vínculo no automático hacia los objetos.

La idea de la capacidad compositiva como un señorío sobre los objetos parece de especial importancia en términos de la educación artística, en tanto permite apuntalar mejor dos ideas que

surgían en el capítulo anterior a propósito de los objetos de designación: por un lado, para sortear la capacidad de los objetos sensibles para ‘encerrar’ la temporalidad de la conciencia en sus capas de sentido más superfluas e inmediatas; y por otro, como ‘exhorto’ a los docentes para lidiar con las técnicas y procedimientos de sus específicas ‘escrituras’ artísticas, procurando la lectura ‘compositiva’ de las obras a partir de las huellas legibles del autor (una grafía), las que sin demandar un entendimiento cabal pueden ofrecer nuevos mundos culturales a señalar. Por otro lado, el argumento de ‘El cuidado de las generaciones’ también resulta relevante importante para discutir el ‘copy-paste’ en relación a los objetos de registro -cuadernos, pizarrón, examen, trabajos prácticos- y a su inscripción en una dimensión ensayística que sugeríamos como un ‘ejercicio’, y que ahora caracterizamos como la capacidad de ‘transducir’ la propia temporalidad psíquica en la espacialidad material del objeto, a través un flujo propiamente soberano de conciencia. Seguiremos reflexionando el sentido político y ciudadano (kantiano) de la atención y de la lecto-escritura, y en la tercera parte de la tesis trataremos los intercambios entre actores y la sociabilidad que producen en el aula como espacio micro-político, o como un foro donde reaparece el tema de la auralidad.²⁶

Recordar

Volviendo a la narración del examen: ¿no resulta llamativa la organización logística de la copia y de los ‘ayuda-memoria’, vectorizada por la profusa mensajería de los dispositivos en red, todo a vista, oído y paciencia del docente? Si bien no es inapropiado, sería irrelevante plantear la copia desde un punto de vista moral para imputar faltas a los chicos o al docente. De igual manera, sería ingenuo achacar el *macheteo* digital a una influencia abstracta de los dispositivos tecnológicos, sin tener en cuenta las modalidades de enseñanza asentadas históricamente, entendidas también como los énfasis y las renunciadas de una práctica docente. Quizás podamos pensar la copia organizada como un saber procedimental del oficio de alumno, que reverdece cobrando fuerza como repertorio posible de acción, por el abandono escolar del ejercicio memorístico, que el cambio tecnológico expone aparentemente irrelevante. Ensayaremos el tema manteniendo el sentido general del capítulo, en orden a construir un panorama que describa estas cuestiones como una imbricación de elementos estructurales y subjetivos. La estrategia ideal consistiría en describir el tránsito entre estos elementos, respetando las objeciones que Jon Elster formula, en orden a ofrecer un ‘mecanismo’ que describa e interprete la transición de la teoría al terreno y vice versa.²⁷

En su fantástico libro ‘Pulgarcita’, Michel Serres utiliza la metáfora de la decapitación de San Denis como un símbolo protésico, aludiendo al proceso histórico de externalización de facultades que, iniciado con la escritura, pasa por las bibliotecas, la imprenta, para llegar finalmente a la computadora, con la que no sólo reemplazamos la memoria y los saberes ya objetivados en libros y bibliotecas, sino la capacidad misma de navegar a través de la indexación y las taxonomías de los primeros, en un momento histórico que haría ‘nulo’ el costo del conocimiento.²⁸ Es llamativo el tono celebratorio y lleno de

‘elogios’ que Serres utiliza para describir el cambio en la externalización de los saberes, como una ‘evolución histórica de la pareja soporte-mensaje’, a la que considera una ‘buena variable [aproximativa] de la función de enseñanza’. Serres entiende la enseñanza y al pedagogo desde la figura del sabio, en el sentido de ‘un saber hecho cuerpo’.²⁹ No obstante, para Serres la enseñanza debe realizar una nueva transformación en torno a los avances tecnológicos, conforme la principal tarea que asigna a los maestros -la transmisión- parece haber encontrado un final en su completa diseminación, y en la caducidad de la relación pedagógica asimétrica, ante una audiencia que desea participar, esto es: expresarse como un orador o ‘dejar de ser pasajero, para ser chofer’.

Serres opina que los medios para conducirse a través del saber son universales: ‘El saber anunciado ya lo tiene todo el mundo. Íntegro. A disposición. Al alcance de la mano. Accesible por la Web, Wikipedia, el celular, por cualquier portal.’³⁰ Esto invierte la ‘presunción de incompetencia’ con que cada especialidad disciplinaria observa al profano. Textualmente escribe: ‘¿Cuántos oncólogos confiesan haber aprendido más acerca de las mujeres con cáncer de mama en los blogs que en sus años de facultad? Los especialistas de historia natural ya no pueden ignorar lo que dicen, en línea, los granjeros australianos acerca de las costumbres de los escorpiones o los guías de los parques en los Pirineos acerca del desplazamiento de las gamuzas. El reparto vuelve simétrica la enseñanza, los cuidados, el trabajo’.³¹ Serres describe la simetría como una sociedad ‘liberada de semi-conductores’, es decir, a través de una circulación reversible.³² Puede resultar ambigua la forma en que el filósofo plantea y celebra la bi-direccionalidad y la simetría de la comunicación traspasándola al mundo político y electoral como una ‘hegemonía de la demanda’, si hacia el final del libro describe, con crudo realismo, que ese ‘círculo democrático’ que establece un radio ‘equitativo’ del extremo hacia su centro encubre la altura de un vértice cónico, desde donde el círculo es observado y dominado. Su observación sobre la superficialidad de la democracia impide clasificarlo toscamente del lado de los ‘integrados’ y torna confusa -¿irónica?- la figura de Pulgarcita y de la sociedad que ésta construirá o heredará.

De cualquier modo, las ideas del filósofo resultan relevantes para pensar el uso del archivo digital y la práctica de la memoria como facultad del pensamiento. Volviendo a los niños y adolescentes conocidos en la Escuela N°64, no podríamos encontrar un reflejo nítido de las Pulgarcitas del primer mundo por motivos que enseguida discutiremos. No obstante, las discrepancias podrían explicarse por la distancia cultural y económica que separa a nuestra sociedad de una supuesta sociedad parisina. La siguiente escena describe brevemente esta cuestión, a través de un ejemplo del uso de la internet entre los chicos más grandes de la Escuela N°64.

(...)

Me arrimé a su escritorio y le pedí permiso para ver lo que los chicos respondían. Julio levantó la vista y después de autorizarme, le habló al curso diciendo que, ya en los primeros trabajos prácticos que había corregido, se había encontrado con que estaban muy incompletos, y en algunos casos, las respuestas eran inentendibles. Les pidió que se fijaran en que lo que se escribiera, se pudiera leer. Pensando que era una exageración de Julio, comencé a revisar los TPs e inmediatamente ví a qué se refería el docente.

Me impresionaron las respuestas del primer ítem, que pedía una definición de vanguardia. En general eran tres líneas de un discurso muy pobre en contenido y de una sintaxis rarísima, propiamente inentendible por la falta de ilativos. Luego de ver otros trabajos, reparé en que casi todos tenían la misma respuesta, aunque algunos expresaban mejor la 'idea original', que copia tras copia quedó muy deformada y vacía. Pareció claro que los chicos no reparaban en lo que leían, y menos en lo que escribían, al punto de dificultar al extremo la lectura de revisión. Tangencialmente, también llamó mi atención que la gran mayoría de TPs entregados a mano, estaban escritos con letra imprenta mayúscula. Ningún trabajo práctico estaba escrito en cursiva o manuscrita.

En algunos TPs, la respuestas consistían sencillamente en un listado impreso -recortado y adosado a la hoja con pegamento- que reproducía sin una selección o edición (y sin artículos) 'estilos [artísticos] y características'. El mal uso de la Internet quedaba al descubierto -según me comentaba Julio- cuando los chicos adjuntaban fotografías de obras, que nada tenían que ver con el pintor al que declaraban pertenecer. Misma cosa sucedía respecto de los estilos, considerando que el TP trataba justamente de saber reconocerlos en una forma muy gruesa. Por ejemplo, en un trabajo sobre vanguardias del siglo XX, aparecían grabados del siglo XV, con atribuciones sumamente erróneas. A Julio le parecía "triste" esta cuestión y argumentaba la "flojera" con que los chicos resolvían rápidamente sus indagaciones en Google, "agarrando lo primero que aparece". (Artes, 6to año, 12 de septiembre del 2014)

Si debemos contrastar las ideas de Serres contra la presencia en el aula, habría que decir que no se advierte la generalizada fluidez procedimental de Pulgarcita, 'que busca y encuentra el saber en su máquina'.³³ Probablemente, la eficacia de Pulgarcita en su navegación a través de saberes re-indexados y hasta cierto punto 'digeridos' nunca ha sido gratuita, sino que se ha formado a través de la educación, en el sentido más tradicional del término, en virtud de antiguos procedimientos y saberes. Tampoco puede verse el entusiasmo por una significación vital, ni las ganas de 'no aburrirse en un trabajo', cuando los chicos de sexto y cuarto año consultados sobre sus expectativas post-escuela, señalaban como el mejor de los escenarios el que sus padres u otro familiar los 'metiera' a trabajar en sus respectivas ocupaciones. Así, Francisco se veía ingresando al sistema penitenciario, Tiago pensaba en seguir trabajando en el taller mecánico de su papá, y Bastián, un poco más jugado, planteaba la posibilidad de que un familiar lo hiciera entrar a la administración pública, una estrategia en la que estudiar derecho -aclaraba- implicaba sólo una ventaja y no un proyecto de cierto entusiasmo intelectual. En general, las estrategias de futuro que los chicos planteaban no abrazaban la aventura, el movimiento o el cambio, y más bien -con el argumento de estar *tranqui*- reflejaban cierta nostalgia por un tiempo idílico de estabilidad laboral.

Para la argumentación, de Pulgarcita interesa, principalmente, avanzar sobre aquel aspecto del conocimiento que el autor explica como procedimental y/o algorítmico, que podemos extender sobre otros ámbitos científicos, tecnológicos y filosóficos, donde lo procedimental se ha planteado incluso como el fin de la teoría.³⁴ Serres escribe: 'Lo objetivo, lo colectivo, lo tecnológico, lo organizacional... se someten más, hoy en día, a ese cognitivo algorítmico o procedimental que a las abstracciones declarativas que, alimentada por las ciencias y las letras, consagra la filosofía desde hace más de dos milenios. Si, por ser sólo analítica, [la filosofía] no ve cómo se instaure hoy ese cognitivo, entonces no acierta en el pensamiento, no sólo en sus medios, sino en sus objetos, incluso en su sujeto. Se le escapa nuestro tiempo.'³⁵

Si volvemos al parcial teórico de Julio sobre cultura, comunicación y arte, ¿podría ser que el masivo plagio presenciado durante el examen tenga que ver con procedimientos largamente instalados en el aula, consecuencia de prácticas educativas que han favorecido históricamente una potencia procedimental -algorítmica, formulaica- por sobre otros modos de relacionarse con los saberes? Consideremos las diferentes reacciones de los chicos ante preguntas cuyas respuestas figuraban esquemáticas y casi textuales en los textos que había que estudiar: había quienes simplemente se pusieron a redactar según recordaban; otros dieron por perdida la evaluación y entregaron la hoja en blanco por su extrema dificultad o por no estar dispuesto al esfuerzo de concentración, más no fuera para improvisar respuestas; y otros, ante el juicio de la propia incapacidad o de falta de preparación, organizaron el procedimiento de la copia como un tráfico de 'palabras claves' que serviría de 'sustancia' (o sustantivos) para conseguir la improvisación o el enriquecimiento de sus respuestas.

Mirando las fotocopias que los chicos tenían para estudiar en el sexto año y en el resto de los grupos visitados, habría que advertir que los textos empleados para exámenes escritos, TPs y 'coloquios' o 'interrogaciones' eran en general muy cortos y esquemáticos. Esto fue algo transversal a las cuatro materias visitadas. La única diferencia que se podría plantear tiene que ver con extensiones algo variables y no con la profundidad de los textos. Desde el punto de vista de las prácticas de alumno, el estudio de estos textos terminaba frecuentemente con casi toda la fotocopia subrayada. El subrayado 'en casa' y en el aula mostraba que, si bien ineficaz, había ocurrido cierto esfuerzo de selección durante la lectura. No obstante, por lo masivo del subrayado podemos concluir que no se jerarquizaban los sustantivos y verbos presentes en el texto. Por otro lado, muy pocas veces se observaron intervenciones en los márgenes, que pudieran contribuir a fijar un vocabulario nuevo a partir de las palabras claves que surgieran del subrayado.

Sin listados ni jerarquías de palabras importantes, parece como si el método de estudio se planteara en contra del ejercicio de la memoria. Es posible que la carencia que la copia vía Whatsapp pretendía parchar a través del tráfico de palabras claves tuviera que ver, antes que nada, con dificultades para retener las palabras claves de los textos leídos. Quizás los chicos entendían la idea central de cada párrafo,

pero si no podían nombrar y expresar las ideas a través de palabras claves, no contaban con la materia prima necesaria para redactar una cadena de conexión lógica. Ahí es cuando Whatsapp actuaba como externalización de la memoria, aportando los sustantivos requeridos, aunque en seguida, cubiertas las palabras claves necesarias para improvisar una respuesta, aparecía el problema de incluirlas en cadenas de texto coherentes y significativas. Casi sin distinción entre los diferentes niveles visitados, ante un examen a texto cerrado, las habilidades de redacción de los estudiantes se mostraron muy precarias, lo que en el caso del examen de 6to. año se reflejaría en las paupérrimas notas que el docente registró.

Puede ser que ambos problemas -la memoria y la redacción- bien pueden ser potenciados por las tecnologías, pero no se originan en la llamada 'era digital'. Respecto del primero, cabe argumentar la completa ausencia de ejercicios memorísticos en las prácticas de enseñanza observadas: en casi dos ciclos anuales, en cuatro niveles secundarios, nunca se presenció una sola actividad memorística en el más tradicional de sus sentidos escolares (poesías, definiciones, fechas de batalla, u otros) y el propio discurso de los docentes las desechaba por inútiles. El único ejercicio de la memoria como facultad 'aislada' se dio durante muy pocos 'coloquios orales' en Teatro y en NTIC, destinados a crear y 'compensar' notas. El propio discurso de los profesores daba por reemplazada la memoria a través del celular y la internet, descartando la visión de la memoria como una facultad (un *músculo*, un ejercicio) a desarrollar.

Entender y redactar

Por resultar demasiado invasivo en orden a crear una relación de confianza, los trabajos prácticos o los exámenes corregidos que los chicos facilitaban no han sido transcritos al diario de campo. Por esta razón no es posible presentar evidencia de la sintaxis pobre de los estudiantes acompañados. No obstante, discutiremos el problema de la redacción de forma indirecta, revisando las prácticas de enseñanza que habilitan u obstaculizan la generación de capacidades compositivas. Para ello deberemos considerar cierta 'automatización' del trabajo de chicos y docentes, manifestada en la permanente y ubicua actividad del cuestionario de corto aliento que supone trabajar la comprensión lectora y la redacción, en paralelo a los saberes disciplinarios específicos.

Criticaremos esta modalidad de trabajo por el uso y la promoción de una escritura de formularios, que décadas antes de la masificación del procesador de texto y del famoso 'copy-paste', ya identificaba la actividad de lectura con una idea de búsqueda cerrada y no con un ejercicio interpretativo. Continuando la jerga ofimática, deberíamos describir la cuestión en términos de un 'Ctrl+F', para metaforizar la operación estereotipada, autómata y mecánica, de encontrar los conceptos claves sobre el texto, como quién descubre las palabras ocultas en el pasatiempo de la 'sopa de letras'. A continuación elaboraremos un ejemplo tomado de las clases de Música de Sergio. La escena es especialmente interesante por cuanto expone a través de la ironía de los adolescentes, su acostumbramiento al formato del cuestionario cerrado y el manejo mecánico que la consigna habilita.

(...)

Sergio pidió que copiaran los nombres de las obras, pero atrás los chicos habían reanudado su guerra de papeles. Entonces sucedió algo inusual: enérgicamente, el docente mandó a recoger "todos y cada uno de los papeles del aula" y centró la orden en Fede (el chico de jopo engominado), quien comenzó a limpiar el fondo con fastidio, mientras el docente repartía fotocopias para comenzar un trabajo práctico. El trabajo tendría que ser entregado durante la jornada y consistía en siete preguntas, cuyas respuestas aparecían en estricto orden, en la copia que amablemente me acercó: '1. Definir contaminación sonora; 2. Mencione las principales fuentes de contaminación sonora; 3. Señalar la diferencia entre sonido y ruido'. A esa altura del dictado, los chicos se habían desfasado muchísimo, entonces el docente tensionó la atención de los chicos con picardía, y adelantó a propósito la numeración de las preguntas. El shock provocó la queja colectiva. El docente cedió y acotó sonriendo que "fueran claros con la letra, porque no corregiría trabajos que no entendiera".

Aunque la actividad era para hacer el mismo día, Sergio les dijo que lo mejor era que entregaran el trabajo hecho en computadora, a lo que muchos contestaron, socarrones, que no tenían máquina. El docente desoyó y zanjó el asunto diciendo que, luego de las vacaciones, implementaría la entrega de trabajos vía correo electrónico. Enseguida prosiguió: "4. ¿Cómo se mide el sonido y cuáles son los niveles de presión sonora deseables? ¿cuál es el límite superior?; 5. Según la UE, ¿qué condiciones se encuentra la población..." El docente se desconcentraba notoriamente con los reclamos de los chicos, que nuevamente se desfasaban en el sencillo dictado. Pidió entonces "un minuto para pensar" y a medida que iba leyendo su propia fotocopia, continuó improvisando las preguntas a una velocidad burlescamente reducida que, no obstante, permitía a los chicos llevar mejor la transcripción del dictado, aunque persistían en sus reclamos. "6. En relación a la contaminación sonora, ¿a cuantos decibeles se produce dolor en el oído humano?; 7. Según el cuadro, cuales son las condiciones aceptables para la buena salud del oído".

Sergio aclaró nuevamente que el trabajo se entregaba ese mismo día porque "era simple, fácil y rápido", y al cabo de unos minutos los chicos trabajaban en un silencio que me sorprendió. Eso fue hasta que -según pude ver a sus espaldas- uno de ellos levantó la cabeza, y mirando a su alrededor, bromeó sorprendido respecto del silencio del aula, con lo que otra vez se generó el ruido y la conversación. Parecía como si el silencio los incomodara, y sobre todo los varones no podían evitar comentar al respecto. "Callate que no veo", se decían e intercalaban la risa con la escritura.

Sergio vio una chica que jugueteaba con su celular, entonces, tomando su lapicera le preguntó amenazante su nombre y apellido. Ella contestó sonriendo que "estaba buscando la información", a lo que otro chico estalló en risas y comentó: "si está todo en secuencia, ¿qué va a estar buscando?". Varios rieron y -ante lo que parecía un verdadero formulario a rellenar- empezaron a comentarle al docente sobre la textualidad de sus preguntas, en lo que por momentos parecía un verdadero reclamo. Pese a lo sencillo de la tarea, Pérez le ordenaba a su compañera al lado que le subrayara las respuestas de la pregunta 3 en la fotocopia. La chica tomó la hoja y en cuestión de segundos marcó las palabras claves de la respuesta, en

un subrayado que sólo dejaba afuera artículos y conectores. Minutos después, esta chica entregaba su trabajo completo, ante la mirada sorprendida del docente. Me pareció un caso nítido del 'diferencial' de empeño ante una actividad tan mecánica. Algunos chicos empezaron a punzar al docente, ofreciéndole como trabajo práctico la fotocopia con las respuestas marcadas. Sergio les respondía desafiante que "no quería eso, sino que le interesaba la escritura, que leyeran y entendieran el texto". Acotaba, amenazante, que "se tenían que poner las pilas con la escritura". Mientras los chicos trabajaban, el docente seguía entregando trabajos corregidos e incompletos.

(...)

Lucas preguntó aburrido si acaso había que entregar el trabajo durante la clase. Faltando 10 minutos para el término de la hora, sólo había entregado la chica empeñosa, que ahora se entretenía 'legítimamente' con su celular. Sergio pidió que pegaran la fotocopia en su carpeta, o que la metieran dentro de un folio para que no la perdieran. Menos de un minuto después de la instrucción y ante la mirada incrédula del docente, Fede rajaba en dos la hoja, para ir hasta el pizarrón a copiar las fechas de mesas de exámenes que el preceptor había escrito a la rápida, un rato antes. A cinco minutos del horario de salida, Sergio rectificó diciendo que el trabajo tendría que ser entregado después de vacaciones, pero aclaró que quien llegara a entregarlo durante los restantes minutos, "tendría aprobado todo el año con un 10". Nadie acusó recibo del ofertón: ni la chica que ya había terminado su práctico, ni el resto de la clase. Apenas sonó el timbre de recreo, comenzaron a salir en tropel. (Música, 2do. año, 17 de julio del 2015)

La escena muestra cómo las actividades de comprensión, devenidas en sopas de letras, transforman la lectura en un procedimiento o receta automática. La consigna llega a divertir a los chicos más despiertos, que a partir de la cuarta pregunta ya habían descubierto y anticipaban la estrategia que Sergio improvisaba, según el texto que ambos disponían con anterioridad. Con mayor o menor improvisación de parte del docente, esta escena se reitera permanentemente en varias entradas del diario de campo, y varía únicamente en la respuesta de los chicos, que -como vemos- puede ir desde los 'brazos caídos' hasta la resolución mecánica y acelerada para destinar el tiempo remanente al entretenimiento (escuchar música, jugar video juegos, comunicarse con amigos, etc.). Es razonable pensar que si la actividad no demanda un esfuerzo de lectura -esto es: entender sentidos amplios y crear conexiones lógicas- el ejercicio comprime su finalidad en un mero subrayado (como aquel de la chica empeñosa) y no promueve más habilidades que las de detectar signos y transcribirlos de una manera legible. Se trata de una búsqueda rudimentaria. Luego, desde el punto de vista de la redacción, el cuestionario cerrado parece soslayar todo ejercicio conectivo, lógico o compositivo a partir de los conceptos claves (objetos disciplinarios), si la redacción que habilita consiste solamente en reiterar en forma de afirmación, los enunciados que portan las preguntas realizadas por el docente.

Podríamos metaforizar el comportamiento automático de búsqueda al modo del 'Ctrl+F' de los procesadores de texto, o al extremo, como la operación de un software de reconocimiento óptico de

caracteres (OCR), que evalúa la morfología de un signo, en términos del valor cromático y la solidez de sus contornos y cuerpo, para atribuir el más parecido de los caracteres ASCII en memoria, a aquello que sólo puede distinguir como un manchón de píxeles. Por la importancia que hemos atribuido al azar para la riqueza de las experiencias escolares, quizás sea interesante criticar la lectura y la redacción que habilitan las ‘sopas de letras’, reflexionando sobre los errores de software de OCR. Cualquier persona que, por pereza o falta de tiempo, haya preferido escuchar el audio obtenido de un archivo de texto a leerlo de un impreso, conocerá cómo los dos programas implicados en la creación de ‘audiolibros’ (el que obtiene texto de una imagen y el que obtiene audio a partir del texto) crean una acumulación de horrores léxicos, gramaticales y prosódicos a partir de elementos gráficos y textuales, que sencillamente fueron ignorados, sub-representados, o desestimados durante sus programaciones. Del conjunto de estos errores, interesa notar cómo la lectura digitalizada del texto posee desviaciones específicas, no explicadas por un mal reconocimiento óptico (que uno podría corregir ‘manualmente’ en el procesador de texto) sino por errores ‘musicales’ de interpretación, en función a la ‘partitura’ de comas, guiones, paréntesis, puntos seguidos y suspensivos que dan imagen acústica (forma) a un discurso, a través de una prosodia especialmente valiosa de considerar en términos educativos, si aceptamos que ‘se piensa como se habla’.

La idea es que esta prosodia no tiene un carácter netamente sensible, auditivo o siquiera retórico, sino que forma parte fundamental del sentido denotativo, asertivo o locutorio de un discurso, en tanto la ‘contabilidad’ lógica, elíptica y/o recursiva del lenguaje forma sus conexiones en un flujo sonoro diacrónico y convencional, mediante pausas, énfasis e inflexiones tonales desplegadas temporalmente. En el tránsito de la tinta del libro al sonido que llega a oídos del ‘lector’, lo que ocurre entre los mediadores informáticos tiene cierto parecido al juego ‘creativo’ del ‘teléfono descompuesto’, que tematiza y justamente promueve una acumulación de ‘errores’ en la reproducción de una idea que finalmente resultará engrosada en sentido, ya sea por malentendidos auditivos o por la picardía poética de participantes prevenidos de manipular las reglas.

Los desvíos pueden ser interesantes cuando son poéticos, es decir, creados, producidos, compuestos. En diversas áreas de lo artístico, el valor estético del equívoco de los dispositivos técnicos va en aumento. Cada vez aparece más arte visual, sonoro o literario, que encuentra en el ‘glitch’, en la reducción discrecional de la fidelidad, o en el trabajo algorítmico y azaroso con los corpora, tanto un procedimiento como un género. Pero volviendo a la metáfora, no podría decirse que el deterioro que ha sufrido el libro durante el comercio de los autómatas vaya a enriquecer sus sentidos denotativos o connotativos para habilitar una poética a partir del azar. Incluso en las artes, el empleo del azar a través de verdaderas cajas negras informáticas –que muchas veces los artistas siquiera saben programar– encubre la ignorancia o el olvido de procedimientos técnicos históricos que se relacionan a facultades del pensamiento, del mismo modo en que estamos tratando aquí, la capacidad compositiva de la lecto-escritura. En estos sentidos podríamos tematizar el plagio degradado y masivo de las tareas escolares, exámenes o trabajos prácticos como un ‘teléfono descompuesto’, señalando que no observamos ningún tipo de enriquecimiento poético

de sentido a través del 'azar'. Nunca la copia habilitó una discusión valiosa con el docente, ni desplegó nuevas ideas sobre un objeto. Tampoco supuso la lectura crítica de aquello que se copiaba. La recurrente queja de los docentes por el teléfono descompuesto del plagio se resume en el reclamo de Julio, durante el examen transcrito páginas atrás:

"Pregunta 3, explique la auto-reflexión y la re-significación en el mensaje estético... **¡no resignación, como me pusieron varios en el práctico que se copiaron entre ustedes!**" Los chicos que escribían las preguntas se rieron, mientras los varones a mi lado seguían armando la logística para copiarse.

Tanto la copia, como la búsqueda de palabras claves, como la redacción que utiliza una pregunta literal para asegurar su sentido lógico, parecen implicar procedimientos degradados, donde la operación de lectura y escritura se ha automatizado. La invitación del docente de música para *ponerse las pilas con la escritura* destaca su necesidad como 'gimnasio' del pensamiento, en un área de reconocido débil desempeño, que extenderemos describiendo las serias dificultadas de los chicos para leer en voz alta.³⁶ Todos estos son problemas bastante comentados por los docentes; no obstante, no aparece en sus discursos ningún tipo de autocrítica vinculada a sus prácticas o modos de enseñanza. Como ejemplo, a continuación presentamos la breve explicación de Julio sobre estas cuestiones, bajo la forma de una imputación a los chicos. La escena también funciona de epílogo para el examen expuesto al inicio del capítulo:

(...)

Me puse a ver las respuestas del práctico N°2 del chico y me parecieron bastante adecuadas. Las preguntas eran muy similares a las que Julio dio en ambos temas del parcial, no obstante, mientras los resultados del parcial estaban todos reprobados y alrededor del 3, los prácticos mostraban notas por encima del 7. Le pregunté al chico a mi lado por qué había tenido tan buena nota en el práctico (8.5) y tan mala en el parcial (2.5), considerando que los temas eran los mismos, y bastante similares en volumen. Se río y me dijo: "acá somos re vagos, están acostumbrados. Yo no estudié nada, vine así nomás". (...) Julio se me acercó con los cuadernillos N° 1 y 2 que los chicos tenían que leer para el parcial y los prácticos pasados, y para la actividad que venía a continuación. Me puse a ojearlos rápidamente porque quería alcanzar a charlar con él. Me esperaba un rejunte de cosas en formato árido, pero me impresionó lo enfocado del material, que el mismo docente había confeccionado por considerar incompleto y "poco pertinente" aquel que la provincia disponía en línea. Se trataba de fotocopias que a través de diagramas amigables y concisos, abordaban sintéticamente los conceptos de cultura, imagen, sociología, antropología, retórica, comunicación ('mensaje'), arte popular, historia del arte, modernidad, vanguardias, posmodernidad y arte argentino.

Rápidamente consigné lo anterior y aproveché que los chicos estaban trabajando (algunos ya guardaban), para preguntarle a Julio sobre la notable diferencia entre las calificaciones de los trabajos prácticos y el examen teórico. Con cierto gesto de reprobación, me respondió

más o menos lo mismo que el chico. Me dijo que "pasa que no hacen caso y no les importa estudiar en casa". Aclaró que, si en el práctico habían tenido una buena nota, era porque el trabajo "lo hace bien uno sólo, y de ahí se copian seis". Sin aclarar mucho más, dijo que eso explicaba las diferencias de notas, y añadió que él "lo manejaba, para hacérselas más fácil". (...) Continuó entusiasmado: "te digo más, [las netbooks] tampoco sirven para las tareas de búsqueda". "¿Tipo Google?", pregunté. Respondió con cierto gesto de resignación, diciendo que "les das algo para que investiguen, se van a Wikipedia y copian todo lo que sale, a veces sin leerlo siquiera. O te dicen 'ahí está, profe' y te muestran texto resaltado en la pantalla del celular, en la página del navegador abierto en Wikipedia". (Artes, 6to año, 4 de julio del 2014)

Parece que el plagio masivo y la reproducción errónea -al modo de un teléfono descompuesto 'destrutivo'- pueden describirse con independencia del entorno técnico de los dispositivos digitales que los facilitan, para considerarse un resultado histórico de actividades escolares largamente procedimentales, que los propios docentes promueven bajo la mencionada forma del cuestionario de respuestas textuales. Al modo del ejemplar kuhniano, que estipula modelos de problemas y soluciones, la operación de lectura, distinción y selección de los chicos sobre el sentido de los signos se torna esterotipada y puede terminar embotando las capacidades que idealmente promovería el trabajo compositivo, que ha sido reemplazado por la copia o la transcripción. Esta monotonía de las tareas pareciera confluir con la pereza o la 'vagancia' que los mismos chicos orgullosamente se atribuyen (y que evoca la autodefinición de 'los más plaga de la escuela'), para contribuir con cierto clima 'anti-intelectual' o 'anti-académico' que posteriormente describiremos con mayor profundidad cuando discutamos los dichos del aula, entendiéndola idealmente como un foro público.

Oficios tradicionales

Si bien señalamos la falta de autocrítica de los docentes, no se pretende responsabilizarlos. Debemos aligerar el tono de la crítica y considerar la difícil y trascendental tarea que desempeñan los docentes cotidianamente. Consideremos el ambivalente elogio de Serres al pensamiento procedimental y algorítmico de Pulgarcita como una invitación a esquivar las posiciones binarias que le aclaman o le abuchean sin argumentos, y también como una invitación a pensar aquello que se gana y se pierde cuando la escuela descansa en la disponibilidad técnica de los saberes. Es probable que las actividades de búsqueda y copia que discutimos expongan una degradación o simplificación de saberes escolares largamente procedimentales. Compárese el 'espesor' del saber práctico desplegado en las actividades de búsqueda y escritura formulística en la escuela visitada, ya fuera lápiz en mano y sobre un texto, o resaltando caracteres con el mouse, con la consulta en una enciclopedia impresa o en un diccionario, que obligaba al consultante a manejar indexaciones previas que la búsqueda de Google oblitera: desde el ordenamiento alfabético (desde luego memorístico) a la propia taxonomía de las disciplinas.

A este respecto, es pertinente volver a la metáfora atencional discutida a partir de Stiegler: incluso si ambos procedimientos terminan con la transcripción textual de una redacción ajena, uno de ellos ha demandado un ejercicio más rico de pensamiento y la participación en una red de sentido más densa y tupida, demandando y forjando un vínculo con la cultura académica (ya sea como capacidad de transitar índices o referencias cruzadas, o incluso como ortografía, en la medida en que la enciclopedia no corrige lo que no sabemos preguntar). Por el contrario, el ensayo y error en la interfaz de Google arrojará una cantidad de párrafos relativamente pertinentes, sin la necesidad de una aproximación inicial razonada. De ahí que el ‘arte del filtro’ aparezca como el aporte escolar al procedimiento, y de ahí la necesidad táctica de los usuarios para entender la lógica comercial oculta en los buscadores.

En cierto sentido, la ironía o el humor que despliega el gesto del alumno al señalarle al docente la pantalla de Wikipedia como evidencia del trabajo escolar ya realizado, conlleva una ingenuidad política algo similar a la que conlleva publicitar todos los aspectos de la vida privada en las redes sociales. Ambos casos parecen hablar de una aceptación feliz de la expropiación del saber-hacer, saber-vivir y saber-pensar. Particularmente, el gesto irónico de la pantalla de Wikipedia ofrece un ejemplo extremo para describir la degradación de lo procedimental como una operación de falsa sustitución del ejercicio escolar. Siguiendo los mecanismos planteados en secciones anteriores, hipotetizamos que la degradación de lo procedimental -cuya consolidación aparece en la autorización del docente para la copia vía Whatsapp- procede de las constricciones sobre los actores escolares, que los obligan a satisfacer requerimientos burocráticos y políticos, automatizando sus repertorios de trabajo escolar para compatibilizar los fines administrativos de la evaluación. Así constituyen oficios de estudiantes y docentes.

Es parte de un oficio que los chicos han aprendido en incontables mañanas o tardes, buscar aquello que -se sabe- se encontrará bajo una forma conocida en un texto muy acotado. Y es parte del oficio docente, aprendido con años de instrucciones directivas o presiones de parte de las familias, postergar una práctica ‘reflexiva’ de enseñanza para favorecer formulismos orientados a producir constantemente el dato evaluativo y la certificación de un progreso (una idea de ‘macro’ movimiento). Pero sólo es una parte de su oficio: durante las visitas pudo observarse que las modalidades más interesantes de enseñanza y las experiencias realmente significativas de aprendizaje ocurrían en lapsos de exilio de la auto-rentabilidad y del movimiento perpetuo. Cuando los docentes amoldaban o soslayaban las constricciones sistémicas con ciertos criterios hospitalarios, los objetos escolares podían habilitar mejor cierto otium, un tiempo de conocimiento de sí, o la afirmación de capacidades de pensamiento. Su sentido de oportunidad y su criterio para imponer con contundencia la autoridad institucional que los inviste son cosas propias de su oficio. Por ello, la pregunta puede ser formulada en términos de las consecuencias prácticas de sus decisiones, por ejemplo, en cuanto a lo que se gana o se pierde cuando se habilita la copia masiva por Whatsapp; o cuando TP tras TP se permite una redacción pobre o inconexa, como aquella del teléfono

descompuesto; o cuando se asegura la aprobación a todo el grupo por procurar una experiencia educativa -o artística- alejada de un orden instrumental o burocrático.

Abstrayéndonos de la escuela y del ‘caso examen’, podemos ver los signos de la precarización de muchos de nuestros saberes procedimentales, incluso en nuestras vidas cotidianas. ¿Quién ejercita su memoria reteniendo números telefónico? ¿Quién recurre a un diccionario, si podemos encontrar un sinónimo instantáneamente en WordReference? Condensemos el asunto: el problema de habituarse a no recordar un sinónimo, tanto como a no buscarlo en un diccionario, es que aquellas facultades y procedimientos que se han externalizado en objetos virtuales no se ‘sustituyen’ para conservarse suspendidas e intactas. Por el contrario, su falta de ejercicio tiene un costo, e implica una degradación que se extiende a la capacidad misma de agencia sobre aquellos ‘nuevos’ procedimientos que supuestamente vienen a reemplazar a los anteriores. Dicho de manera más simple, puede ser que la lógica de los saberes -procedimentales o teóricos- sea acumulativa, no sustitutiva, y cualquier tipo de nueva alfabetización que se pretenda, deba realizarse sobre los cimientos y no sobre las ruinas de una capacidad anterior. La importancia de referir estas cuestiones a la escuela (y no a nuestras vidas adultas) es que nuestro sistema político supone una mayoría, que habilita la decisión autónoma de cada quien respecto de aquello que hace con su propio aparato psíquico. Por el contrario, la escuela encarna la misión política e idealista en lo ancho del término, de ocuparse de la minoridad, de protegerla y de emanciparla, de hacerla mayor, autónoma.³⁷

En adelante utilizaremos la idea de ‘oficio’ en el sentido más laxo del término, para aglutinar saberes y prácticas profesionales y artesanales, que tanto se orientan por el fin ideal de producir entre los chicos el ejercicio de las facultades del pensamiento como por un fin sistémico de mediación administrativa. Debemos asumir que toda dimensión del oficio docente se enfrenta y se complementa con una dimensión del oficio de alumno. En las visitas a la Escuela Secundaria N°64 tuvimos oportunidad de presenciar este comercio entre chicos y grandes, un ida y vuelta variado de dichos y prácticas. El capítulo siguiente busca describir este ida y vuelta, y aunque pretenda resumirlo desde el lado del adulto, debe entenderse que la descripción de prácticas estereotipadas procede de una dinámica compartida.

NOTAS

¹ Crary, Jonathan (1990) *Las Técnicas del Observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. Murcia, Cendeac (2008). p.36

² Uno de los retos que tiene Google para perfeccionar el control ya patentado del 'eye tracking', es el de cartografiar los movimientos de la pupila con suma exhaustividad, para encontrar un movimiento de pupilas tan poco frecuente, que pueda ser utilizado como desbloqueo del sistema de control de la interfaz. El problema práctico a resolver mediante el establecimiento de una normalidad coreográfica de las pupilas, es que el usuario no desbloquee involuntariamente el control visual de los anteojos, por ejemplo, al seguir el vuelo antojadizo de un pájaro.

Nota de prensa: Nichols, S. (07/08/2012) Google patents eye-tracking for Google Glass, *TechRadar*. Recuperado de: <http://www.techradar.com/news/portable-devices/google-patents-eye-tracking-for-google-glass-1091428> (accedido por última vez: 07/08/2018)

³ Crary, Jonathan (1999) *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Boston. MIT Press. p.4

⁴ Op.cit. p.9

⁵ Op.cit. p.25

⁶ Op.cit. p.42

⁷ Op.cit. p.43

⁸ Op.cit. p. 49

⁹ Op.cit. p.73

¹⁰ Op.cit. p.75

¹¹ Op.cit. p.76

¹² La evaluación de los docentes y de las escuelas mediante el instrumental del 'valor agregado' es un intento por imputar a los actores una 'eficiencia', promoviendo su competencia a través de argumentos econométricos y enmascarados con su 'neutralidad científica'. Concretamente, un análisis de regresión lineal múltiple caracteriza 'la oferta' (esto es, a la escuela, a los docentes) cuantificando 'su aporte' al rendimiento académico de 'la demanda' que atiende (los alumnos o sus diferentes agregados). El 'valor' que el docente o la escuela 'añadiría' surge de los 'residuos' de la regresión: la distancia entre el valor observado y el valor teórico (predicho o esperado), que se estima a partir de los resultados académicos previos del chico (o del curso, la cohorte, la escuela, etc.) y en función a un set de variables socio-económicas que suponen describirle. Conozco esta medición porque en el 2007 la Unidad de Estudios del Nivel Educación Media del Ministerio de Educación chileno, me encargó como consultoría realizar una estimación cruzando los datos SIMCE con un amplio set de descriptores socioeconómicos. En tiempos en que el Mineduc resumía su política pública a través del lema 'Calidad y Equidad', el sentido de la medición era acompañar la evaluación de la calidad (la propia prueba SIMCE) con una supuesta evaluación de la equidad del sistema, entendida como el 'valor' que los establecimientos aportaban al proceso educativo según la población específica que recibían. Recuerdo que en más de una oportunidad, en reuniones de coordinación con jefaturas y profesionales del ministerio, planteé objeciones relativas a cómo las decisiones 'técnicas' -aparentemente neutras- hacen 'política' en lo ancho del término. Pero fue el propio director del departamento de estudios de la Dirección General de Educación quien sugirió que mis objeciones remitían a temas largamente zanjados durante la transición chilena a la democracia. Planteo esta cuestión para no omitir la importancia que la evaluación de chicos y grandes posee en términos de los usos políticos o gremiales.

¹³ Consigno acá un 'Segno', un signo de retorno a la mitad de la escena. A partir de aquí se retoma el análisis durante el próximo capítulo.

¹⁴ Phillipe Perrenoud repara en la relación instrumental que los chicos pueden desarrollar con el saber, con el otro y con la escuela, describiendo 'el oficio de alumno como resultado de una socialización implícita, en relación a un currículo oculto que propicia o censura modos de hacer'. Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular. p.220

¹⁵ Perrenoud reflexiona una idea de trabajo escolar en vínculo a la evaluación y al currículo formal: 'La enseñanza y la evaluación son, en alguna medida, dos caras de la misma moneda. La evaluación formal invita, pues, al alumno a rehacer, con ligeros retoques, lo que ya ha hecho muchas veces en el marco de su trabajo escolar regular. Así, prueba su dominio del

currículum, lo que, desde el punto de vista del maestro, es de pura lógica, dado que el currículum se identifica en una práctica con los contenidos y formas de trabajo efectuado en clase. Por eso, en la evaluación formal, volvemos a encontrar algunas tareas o ejercicios que constituyen "el pan nuestro de cada día" del escolar: leer, transcribir, copiar, resumir, redactar textos; responder a preguntas o inventarlas; definir, relacionar, clasificar, transformar palabras, buscarlas en el diccionario; analizar, completar, transformar frases; enunciar, identificar, completar, transformar las formas verbales; relatar, explicar, comentar acontecimientos reales oficiosos; enunciar o aplicar definiciones, reglas, procedimientos; resolver problemas, efectuar operaciones con números o conjuntos; clasificar, seriar, relacionar, agrupar objetos, símbolos, números; construir, medir, comparar, transformar figuras geométricas; dibujar, construir diagramas, gráficos; medir o transformar medidas.' Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid. Morata (1996) p.199.

¹⁶ Stiegler, B. (2008) *Taking Care of Youth and the Generations*. California. Stanford University Press (2010). pp. 20-26

¹⁷ Op.cit. p.73

¹⁸ Op.cit. p.76

¹⁹ Op.cit. p.79

²⁰ Stiegler habla en realidad de 'transindividuación'. Revisar notas al segundo capítulo.

²¹ Op.cit. p.80

²² Stiegler escribe: 'El tiempo de la conciencia está tramado por lo que Husserl llama retenciones y protenciones. La retención primaria es la que se forma en el paso mismo del tiempo, como el curso de este tiempo, de tal modo que, como presente que pasa, está constituido por lo retenido inmediato y primordial (la "retención primaria") de su propio paso. Convertido en pasado, este paso del presente constituye las retenciones secundarias, que traman los recuerdos de la memoria. La retención terciaria es una exteriorización mnemotécnica de las retenciones secundarias, que son ellas mismas engendradas por las retenciones primarias.' Stiegler, B. (2009) 'Para una nueva crítica de la economía política', traducido y publicado en *Brumaria, practicas artísticas, estéticas y políticas. Documento N°271*. (2011). p.1

²³ Stiegler, B. (2008) *Taking Care of Youth and the Generations*. California. Stanford University Press (2010). p.84

²⁴ Op.cit. p.85

²⁵ Stiegler escribe: 'Lo que está en juego es el efecto de los mecanismos psicotecnológicos, para la construcción automática de retenciones secundarias, a través de variados medios (inicialmente a través de la gramatización de tales retenciones, su formalización y estandarización como algoritmos, y luego a través de su enlazamiento en aplicaciones cuyas reglas derivan de datos estadísticos) cuya tecnología es concebida por expertos en sistemas. Estas retenciones 'cuasi' terciarias [se refiere a los objetos audiovisuales] deben ser *individualizadas*, pero tenderán a transmutar en retenciones secundarias *colectivas* y calculables, en 'atractores' estereotípicos del comportamiento [Stiegler utiliza el término 'atractor', en el sentido dado por el 'Conexionismo' en la neurociencia y las ciencias cognitivas]. La actividad de los individuos psíquicos ha sido corto-circuitada, y de alguna manera, los individuos psíquicos han sido simultáneamente expulsados de un proceso de individuación, que se vuelve automático'. Op. Cit. p.100

²⁶ Recordando el desatado bullicio del aula durante el examen o a la imitación automática del sonido del Whatsapp de parte de los más chiquitos en los pasillos de la Escuela N°64, me pregunto si acaso, al estar en acto, la capacidad de composición y la sujeción de la temporalidad del objeto a una conciencia soberana, puede manifestarse sin el silencio del compositor. Exceptuando el discurso argumentativo o la declamación del actor, que responden a un guión mental y corporal; el canto, cuya melodía Schopenhauer identifica con 'el grado superior de objetivación de la voluntad, la vida reflexiva y el afán del hombre'; y el mantra sonoro que vehiculiza un flujo soberano de conciencia hacia su propia disolución; me cuesta imaginar la concentración mental acompañada por la fonación de la laringe, si incluso la atención más ligera que prestamos a una película hollywoodense requiere de cierto silencio para 'involucrarnos' con la acción. Especulo furtivamente y desde un pie de página si la práctica del silencio podría motorizar la soberanía del pensamiento, complementando el sentido propiamente político de aquel aforismo popular que caracteriza al hablante como 'esclavo de lo que dice y señor de lo que calla'. ¿Es posible que el esfuerzo escolar para promover la autonomía y la soberanía del pensamiento tenga que ver con volver a rodear los objetos de silencio? ¿Es muy descabellada la idea? Si como plantea otro refrán, 'soñar no cuesta nada', radicalizo la especulación: en un sentido estoico, lejos de toda fusión bochornosa entre New Age y Neurociencia, y olvidando a propósito la actividad frenética de las aulas visitadas (esto es, tapando

el sol con un dedo): ¿podría un ejercicio corpóreo del silencio -lugar común: tai-chi en clases de educación física; idea disparatada: minutos de silencio e inmovilidad distribuidos a lo largo de la jornada- disputar la ansiedad y la hiper-actividad de una escuela regida por la auto-rentabilidad y el movimiento perpetuo, para prevenir su inscripción en la economía pulsional? No me atrevería a sugerir la implementación concreta y cotidiana de esta escuela del silencio en las aulas del sistema público, ni quisiera imputar a los docentes tamaña carga. Pero sería interesante calcular y comparar -sonómetro en mano- los niveles de ruido promedio de la jornada escolar, entre escuelas de élite (públicas y privadas) y escuelas que trabajan en los márgenes del territorio.

²⁷ Elster, J. (1988), *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona. Península. p.157

²⁸ Serres, M. (2012) *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Barcelona. Gedisa (2014). p.40

²⁹ Op.cit. p.29

³⁰ Op.cit. p.47

³¹ Op.cit. p.79

³² Op.cit. p.65

³³ Op.cit. p.54

³⁴ Con discutible confianza, Cris Anderson aventura que los grandes volúmenes de datos permiten la realización de todo tipo de análisis, aduciendo el fin de la necesidad de teorías explicativas y del método científico como lo conocemos. Su frase 'la correlación basta', resume la capacidad de la computación en la 'Edad del Petabyte', para encontrar patrones sin la necesidad de hipótesis previas. Anderson, C. (23/06/08) The end of theory: the data deluge makes the scientific method obsolete'. *Wired*. Recuperado de: <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/> (accedido por última vez: 09/08/2018)

³⁵ Serres, M. Op.cit. p.90

³⁶ Ver Capítulo 7: Leer, improvisar, declamar

³⁷ Por supuesto que la imputación de una minoridad es, en sí, una atribución política casi odiosa. Habría que discernir, empero, hasta qué punto la consideración de los chicos como sujetos de orden público -disponibles, por ejemplo, para reemplazar carga horaria académica, con pasantías y prácticas laborales- no socava, todavía más, la misión y la legitimidad de la institución escolar.

CAPITULO V

Una versión del oficio docente

Este capítulo podría considerarse la segunda parte del capítulo anterior, que ha sido separada para organizar mejor la forma de este trabajo. Como el título anticipa, revisaremos dimensiones del oficio docente, en el sentido de caracterizar modalidades o prácticas de enseñanza, que engloban y organizan la actividad cotidiana del aula. Para el lector interesado en conocer las actividades escolares en el sentido más tradicional de la idea, en el anexo de la tesis se transcriben cronológicamente algunos extractos del diario de campo, que dan una noción del ritmo anual de cada materia visitada. Se trata de un compendio en base a la codificación de Atlas.ti, a propósito de la categoría ‘Consignas’. Las escenas están editadas, porque he procurado retirar todo lo que no refiriera a las actividades propuestas por los docentes, por ello también hay cierta discontinuidad en las fechas.

Oficio es germinar un azar

La emancipación, la autonomía, la creatividad, la inteligencia o la capacidad compositiva que los docentes procuran forjar entre sus alumnos constituyen, según Jon Elster, ‘estados que son esencialmente sub-productos’, es decir, estados que no pueden ser generados de manera intencional o a través de instrucciones, por lo que la búsqueda directa de su aparición -por deseables o útiles- incurre en lo que el autor denomina una ‘falacia moral de los subproductos’.¹ En ‘Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad’, Elster expone intrincados argumentos para delinear su objeto de investigación: el modelo de la elección racional y sus desvíos. Tomaremos de modo general algunas de sus ideas, sin transitar la compleja casuística con que describe el comportamiento racional o irracional, ni su taxonomía -algo redundante a mi juicio- de la generación indirecta de los sub-productos.

Elster recuerda que la autonomía de la persona ha sido caracterizado en la teología como una ‘tolerancia a la ambigüedad’ e incluso en contra de la ‘escrupulosidad’, entendida como una internalización extrema de reglas.² La crianza de los hijos es, para el autor, un ejemplo de la formación indirecta de la autonomía cuando, por sobre las máximas morales de justicia distributiva, el niño es capaz de desarrollar un sentido de generosidad y compasión que en cierta manera sobre-escribe la norma de lo justo y habilita su coexistencia ambigua. La tolerancia a la ambigüedad es una primera idea a retener, para reflexionar sobre los oficios de docentes y alumnos.

Por otro lado, Elster niega la posibilidad directa de generar los ‘sub-productos’, pero señala la posibilidad de una generación indirecta. Simplificando sus argumentos, plantea que un sub-producto puede ser generado indirectamente, mediante una acción cuya finalidad es en principio ajena al sub-producto. Elster ejemplifica esta cuestión a partir de la fábula del labrador de La Fontaine, donde un

labrador consigue que sus hijos holgazanes aren la tierra, diciéndoles que un tesoro yace enterrado bajo sus pies. Textualmente escribe: '[Los sub-productos] pueden ser producidos [indirectamente] a sabiendas e inteligentemente, si el agente sabe que como resultado de su acción, el efecto se producirá de un modo determinado. También pueden producirse intencionalmente y no inteligentemente, si el agente consigue por casualidad, aquello que se ha propuesto producir'.³ Por el tipo de problema que reflexiona, Elster escribe en términos lógicos y teoréticos. No obstante, su rechazo a lo que denomina la 'falacia intelectual de los sub-productos' es más bien metodológico, y consiste en rechazar la explicación de un sub-producto a través de la mera intencionalidad de un actor, sin describir ni conectar mediante un 'mecanismo' cómo fue que el actor consiguió la aparición del sub-producto.

Respecto de los valores pedagógicos que según los fines emancipatorios de la escuela aparecen como útiles y deseables, interesa pensar los modos indirectos de acceder a esos 'estados que son sub-productos', para caracterizar las decisiones de los actores del aula y su manejo de la oportunidad y el azar. Siguiendo la objeción metodológica de Elster, deberemos sortear una falacia compuesta: el que la emancipación intelectual se produce por ser socialmente deseable, y/o por formar parte de los objetivos que grandes o chicos se proponen en el aula. Los actores no tienen completo control de aquello que desean instituir. El azar y el sentido de la oportunidad de docentes y estudiantes parecen tener una importancia profunda en la cotidianidad del aula. A este respecto, podemos recordar cómo en contra de toda planificación, una clase de Julio desvió hacia una breve discusión sobre las áreas del diseño, la escultura y la arquitectura, a partir de la evaluación grupal de la experiencia 'volumen en tres dimensiones' que el docente había propulsado con mucho esfuerzo, y hasta cierto punto desafiando a los chicos. En esa oportunidad, la pregunta *¿qué les pareció?* [la actividad], derivó en el genuino interés de los chicos respecto a los campos profesionales y los trayectos académicos en los ámbitos mencionados. También cómo durante una clase de Música, el segundo año terminó discutiendo la tecnología del arte como un problema histórico, a partir de una hábil mayéutica que Sergio condujo a propósito de las diferencias entre los instrumentos y sus familias.

En sentido inverso podemos recordar cancelaciones o desvíos inciertos de la planificación de los docentes. Un ejemplo típico podría considerar las actividades que Norma planteó durante por lo menos dos meses y medio para concitar el interés sobre la matriz de datos en Excel, que resultaron invariablemente en el tedio y el desinterés de los chicos, por más que la docente pretendiera entusiasmarlos anticipando que *esto lo van a usar mucho cuando trabajen*. En cuanto a desvíos inesperados, podemos mencionar la autorización de Manuel (un chico del tercer año) para que su compañera Jazmín (g) filmara su hilarante actuación bajo la guía del incombustible docente de Teatro. El episodio derivó en la dispersión absoluta de la actividad, pero fijó un extraño punto de inflexión, mejorando la actitud de la chica respecto a su trabajo y al de sus compañeros. Por fuera de las dificultades de Norma para concitar el interés del cuarto año o del caso atípico de la constante improvisación en Teatro, las experiencias 'espontáneas' de sentido observadas en las aulas tienen tres

rasgos comunes: se trata de situaciones muy fugaces, ceñidas azarosa y radicalmente al entusiasmo de los chicos, y aunque no son expresamente buscadas por los docentes, sí son habilitadas por ellos.

Es de suma importancia enfatizar esto último. Aquello que habilita la aparición de estas experiencias de sentido es la libertad del docente para organizar la temporalidad del aula en forma autónoma, y más específicamente en torno al diálogo. Lejos de ofrecer una temporalidad caótica, el ejercicio de cierta mayéutica instruye u ordena el discurso, le da una dirección semántica y le disciplina formalmente de un modo que resulta pedagógicamente apropiado, aun si no alcanza una declaración final sobre el objeto tratado, o si sus resultados no son los esperados. En cierta manera, la mayéutica que Sergio planificaba y emprendía, sobre todo durante sus primeras clases -cuando *escoba nueva barre bien*- parecía ser la modalidad de enseñanza que resultaba más prolífica en orden de inaugurar sentidos, y desde ese lugar, parecía un tiempo ‘muy bien invertido’ aunque desde el punto de vista burocrático la cosecha de evidencia haya sido nula. Como mediador entre el sujeto y la institución, la ‘autonomía’⁴ del docente habilita cierta ambigüedad para postergar o declinar los automatismos orientados a la producción de evidencias. La conducción del docente no puede inducir en los chicos la curiosidad, el amor por los objetos, u otros valores pedagógicos ya mencionados, pero sí puede habilitar la potencia de un azar rico en sentidos.

Como objetos culturales que los docentes hacen aparecer en función del currículo, puede ser interesante pensar la utilización de objetos de designación desde el punto de vista de los ‘sub-productos’. Inicialmente, podríamos observar en la ‘designación’ del maestro un método indirecto de ‘seducción’ a través de las propiedades -en principio- sensibles del objeto, para generar el entusiasmo como una antesala del amor por el objeto. En cierta manera, podemos reflejar la expectativa que el docente sostiene con su designación, como una variación pedagógica del malestar del amante sartriano, que exige a su pareja honrar los compromisos adquiridos a la vez que desea su completa espontaneidad. Elster toma esta idea de Sartre, y la caracteriza como una incoherencia entre una orden que demanda obediencia al pie de la letra (heteronomía) o aquella que procura brindar sólo una orientación (autonomía).⁵

En las visitas, la solicitud al esfuerzo de los chicos para ‘consentir’ objetos rugosos o áridos involucraba siempre una expectativa algo desmedida por parte del docente que deseaba concitar el entusiasmo. En virtud de la norma escolar era legítimo decirle al chico ‘descubre este objeto’, ‘disfruta de este objeto’, o sencillamente ‘ámalo’, con la esperanza de estar habilitando un amor ‘autónomo’ o espontáneo. No obstante, la misma idea de consentimiento implica el desarrollo de un estado que es sub-producto, algo que no se puede instruir, una decisión espontánea o inconsciente de ‘vencer la resistencia’ al objeto. A este respecto resulta interesante pensar en la aceptación de aquellos objetos que no requieren de un ‘consentir’, es decir, aquellos que un docente puede llevar al aula con la expectativa de cierta aceptación gratuita por parte de los chicos, ya sea por un conocimiento previo y/o por utilizar formatos propios del entretenimiento.

Incorporando el concepto de sub-producto en torno a los valores pedagógicos ya mencionados, la pregunta pedagógica a plantearnos sería si acaso es posible designar -esto es, habilitar nuevos mundos- a través de objetos que no presentan rugosidades y que, por el contrario, ofrecen cierta seducción automática. A este respecto, el caso de los videojuegos es casi insoslayable: ¿hacen posible la designación dentro del aula? ¿Es posible utilizar los videojuegos como el soporte para una apertura de mundos culturales de sentido? Quizás sí. Habría que recordar un sinfín de juegos RPG (Role Playing Game) que tematizan cuestiones históricas, políticas e incluso económicas. Pero no parece posible la ‘apertura de mundos’ a partir de formatos del tipo FPS (First Person Shooters), que ofrecen una jugabilidad inmersiva basada en el reflejo automático, y eran los favoritos en las netbooks de las aulas visitadas, donde principalmente se jugaban versiones del ‘Counter Strike’ u otros derivados en primera persona (como el ‘GTA’). En términos generales, y de acuerdo a lo sostenido en el apartado anterior, no creemos posible utilizar un atractivo ‘genérico’ de los videojuegos como vector o emplazamientos de nuevos conocimientos, si estos saberes resultan igualmente áridos y requieren de las mismas facultades, procedimientos y soportes que pretenden ‘reemplazar’: precisamente, como en el caso de los RPG, donde resulta fundamental para el juego, una actividad sostenida de lectura de diálogos e historias extensas. Se trata de un formato de juego que procura la inmersión a través de un guión -al modo del ‘Elige tu propia aventura’- de manera que sus prácticas exploratorias, son muchísimo más ricas que aquellas de los FPS. Considerando que la historia de los videojuegos está plagada de fracasos que se explican por haber ‘aburrido’ a los chicos,⁶ resulta difícil pensar en que el soporte oficie de ‘vector’ educativo si no es a través del ‘sex-appeal’ de sus contenidos, o sobre todo de su ritmo, de su jugabilidad, entendida al nivel más rudimentario como una interacción de dedos y ojos, en cierta captura temporal de la conciencia que nos retorna a los problemas planteados anteriormente.

Si un docente persistiera en llevar al extremo la seducción de los chicos a través de sus objetos favoritos de entretenimiento, probablemente consiga una captura en los objetos de atención. No obstante, quizás se pervertiría el ejercicio pedagógico, y la autonomía del docente quedaría sometida al gusto de la demanda de las industrias del entretenimiento. Durante las observaciones en la Secundaria N°64, incluso el oficio provisional de los preceptores rechazaba la transformación del tiempo de clases en entretenimiento, y pocas veces renunció a producir algún tipo de experiencia educativa (sobre todo de lecto-escritura) cuando los docentes de aula se ausentaban. Fuera de una ‘suplencia’ de Juan, que permitió a los chicos abandonarse a sus celulares, la máxima concesión de los preceptores al entretenimiento de los chicos consistió en juegos de mesa. Dentro de algunos apartados revisaremos ésta y otras cuestiones, caracterizando los dichos de los docentes a partir de la ética de trabajo que manifiestan.

Si los valores pedagógicos de la autonomía, la creatividad, la inteligencia o la capacidad de composición son estados que aparecen como sub-productos y pueden ser alcanzados por vía indirecta a través de una discrecionalidad abierta y anhelante de resultados inesperados, podemos describir la disolución de la ‘autonomía’ docente a partir de dos renunciaciones pedagógicas: primero, en la negativa a

lidar con cierta ambigüedad que -paradojalmente- demanda del docente una planificación de tácticas oportunistas (al modo del labrador de La Fontaine, que ‘engaño’ a sus hijos para organizar una situación que a la larga resultaría en su propio beneficio). Y segundo, en la renuncia al lugar de poder o autoridad que exhorta la voluntad de los chicos, en orden a forjarla a través de su ejercicio. Veamos.

Comentarios como *No quiero dar las respuestas, quiero que piensen por ustedes mismos*, o *Más no puedo hacer* [por ustedes, mis alumnos, o más bien, por sus promedios] expresan paradójicamente los posicionamientos de renuncia recién mencionados. Primero en la intención tozuda de ‘forzar’ el pensamiento de los chicos a través de un guión monolítico que no se ocupa de la ambigüedad; y segundo, en cierta actitud condescendiente, que se jacta de facilitarle las tareas a los chicos bajo la forma de un sacrificio personal y desinteresado. Estas dos frases que transcribimos fueron muletillas que Norma alternaba constantemente y en voz alta, ante el atasco de los chicos en sus trabajos prácticos, y ante cierta sensación de control administrativo que mi presencia le producía desde el fondo del aula. Se trata de un discurso docente estereotipado, y vacío en la medida en que no se acompaña de prácticas coherentes, verdaderamente autónomas, que implican al docente en un *remarla*, tanto contra la corriente del sistema burocrático que fetichiza la evaluación, como en contra de cierto ‘horizontalismo’ cómodo para el ejercicio de una autoridad compleja, cuya asimetría quizás no deba ser del todo reemplazada, invertida, o compatibilizada con la multi-direccionalidad de esa ‘sociedad libre de semiconductores’ que Serres saluda efusivamente en Pulgarcita.⁷

Oficio es *hacer*

Volvamos a la narración del examen al inicio del capítulo anterior, para refrescar el relato ‘Dal Segno’, es decir, desde el signo consignado páginas atrás, más o menos a la mitad de la escena. Me interesa hacer notar la completa ausencia de indicaciones por parte del docente respecto de la duración del examen, que pudiera generar entre los chicos una mínima expectativa del arco temporal que la actividad trazaría. A la media hora, empezaba a ser dudoso si éste terminaba o continuaba todavía un rato más: Julio le quitaba la hoja de respuesta a algunos, permitiéndoles a otros terminar de escribir, sin que mediara una sanción disciplinaria que hiciera comprensible el retiro selectivo, como producto del plagio o según otra razón. En algunos casos, los chicos decidían que no había mucho por hacer y entregaban la hoja en blanco, generando reacciones disímiles por parte del docente.

La falta de expectativas concretas sobre la duración del trabajo en clases fue una constante de todas las actividades presenciadas. El que el docente avisara la duración de una actividad era excepcional y respondía más bien a una forma de presión. Aparecen dos cuestiones a señalar. La primera ya la sugerimos unos párrafos atrás: se trata de la autonomía del docente, reflejada en prácticas desestructuradas de enseñanza y en el protagonismo que asume una improvisación -más o menos

planificada- para hacer germinar el interés y el amor por los objetos y la cultura, tanto como el ensayo de facultades valiosas del pensamiento.

La segunda cuestión se relaciona con la idea del movimiento perpetuo, y constituye una suerte de horror a los espacios vacíos de actividad o instrucción, que se refleja en los dichos y prácticas de los docentes, pero también de los alumnos: el que el docente administre sin explicaciones la temporalidad del trabajo del aula no quiere decir que los chicos no impugnen esas temporalidades, aunque sea por aburrimiento. Como ejemplos heterogéneos, se puede aducir la desesperación de Mariela, una de las chicas del grupo acompañado durante los dos años de observación, que ante la actitud dubitativa de la docente, le apuraba insistentemente mientras el ruido del aula crecía, preguntándole qué es lo que había que hacer a continuación. La chica demandaba a los gritos la inauguración de un tiempo de trabajo o actividad. Algo parecido ocurría con Jazmín (g), otra de las chicas del grupo, quien apuraba a sus compañeros en Teatro, reclamándole al docente *¿qué estamos esperando?*, ante la inmovilidad de los chicos. En sentido opuesto -es decir, decretando la clausura de un tiempo de trabajo- recuerdo los persistentes *ya fue profé*, que vencían la insistencia de Lautaro -el docente de Teatro- para sacar adelante un ensayo disgregado por las bromas y la risa vergonzosa.

El horror al tiempo muerto aparecía bajo otras formas. Como ejemplo, nótese en el relato, la amenaza metafórica de la preceptora, que proponía interrumpir indefinidamente la lista de asistencia, para congelar a los chicos en una suerte de limbo infinito:

Esperando la llegada del docente, se presentó la preceptora, quien ingresó al aula y comenzó a tomar asistencia a los 20 chicos que -desde el pasillo- pude contar. Su trato era bastante marcial y luego de decirles con contundencia "¡cuando hagan silencio, sigo pasando lista!", salió del aula dejando a los chicos solos, como si estuvieran castigados. Curiosamente el ruido adentro del aula disminuyó. En el pasillo, al lado mío, otra preceptora le comentó en voz alta (y para ser escuchada) que "no podía creer que el docente de música hubiera faltado de nuevo". Entonces, la preceptora del aula me autorizó a pasar y me advirtió que ella iba a traer trabajo para los chicos, "por si pensaba quedarme las dos horas a observar". Le dije que me quedaría un rato y me fui a sentar al fondo, mientras los chicos conversaban. Sebastián le pedía a su compañera de pupitre que le tomara una selfie. Cuando el bullicio superó cierto umbral, la preceptora retomó el tono marcial, y gritó diciendo que "no era necesario tener un policía al frente, para tener buena actitud... para relacionarse... ¿está claro?". Los chicos le preguntaron si podían ir a buscar los juegos (de mesa), pero la preceptora frustró sus intenciones, aclarándoles que "no habría juegos ese día". (Música, 2do. año, 19 de junio del 2015)

Cualquiera sea el actor, subyace el imperativo de mantenerse ocupados y prevenir todo espacio de inactividad. Un 'horror vacui', o en términos coloquiales, un 'horror ñoqui', si pensamos que tanto importa producir como parecer que se produce. No tratamos de ser graciosos: aunque la sensación de ritmo o movimiento sea monótona y no implique realmente una producción de sentidos o siquiera

evidencias, pareciera que chicos y grandes se rigen por una necesidad industriosa de *hacer*, lo que implica un elemento trascendente, desde nuestra apreciación del ‘otium’ escolar como técnica de sí habilitada por la institución. Planteado de otra manera y pensando en las ‘suspensiones’ a la atención que Crary describe: ¿podríamos asumir la posibilidad de un quiebre al tiempo ‘rentable’ de la cotidianidad escolar, si la misma escuela constituye una tecnología de utilización pragmática del tiempo, y hasta cierto punto, hace carne la metáfora móvil de la atención?

Según veíamos con Crary, los modelos institucionales de atención generan un doble producto. Basan su actividad en imperativos de reconocimiento, identidad y estabilización, pero también dan forma a una atención nomádica generada por la novedad, la diferencia o la inestabilidad. En este sentido, el soñar despierto, el fantasear, el vagabundeo (daydream) son parte integral de un continuo de atención históricamente formateado, y constituyen una parte indeterminada -pero crucial- de las ‘políticas de lo cotidiano’, en la medida en que el pensamiento errático ofrece un dominio de resistencia interna ante cualquier sistema de rutinización o coerción.⁸ Lo particular de nuestra época, según Crary, es que las disposiciones tecnológicas actuales permanentemente nos someten a bajos niveles de atención, incluso en aquellos momentos de ‘ocio’ -en su sentido más superficial- donde el vagabundeo podría ser más esperable. Entonces, ¿podemos plantear un quiebre a la rentabilidad burocrática del tiempo escolar, si el horror al ‘tiempo muerto’ se confronta a través de una ráfaga de consignas y trabajos prácticos que a menudo terminan en automatismos, y según veíamos, en un continuo atencional de baja intensidad?

Otra metáfora musical. Si la temporalidad del trabajo escolar en las distintas materias visitadas pudiera ser pensada y criticada, al modo como se piensa y se critica la formación de audiencia del canon de las salas de concierto, diríamos que las piezas ejecutadas en el aula durante dos temporadas completas mostraron una abrumadora predilección por los tempos ágiles y las texturas tupidas. Los constantes TP parecían obstinatos persistentes, y muy pocas actividades procuraron implicar a los chicos en arcos temporales más largos, o en cierta ‘polifonía’ de grupos y funciones, al modo de los prolongados fiatos de un coral orquestal.

Resulta interesante detenerse en estas actividades prolongadas que separaban grupos y funciones para pensar posibles desvíos creativos, en una temporalidad altamente rutinizada. Dos actividades grupales y prolongadas tuvieron lugar durante el último trimestre del 2015. Se trató de una obra de teatro y de la presentación escénica de una canción de ‘Los Piojos’, que se mencionaba anteriormente. Ambas actividades definieron grupos de trabajo que se encargarían de diversos asuntos: escenografía, vestuario, iluminación, maquillaje, etc. Esas clases mostraron una profunda dispersión de los chicos y el constante *remar* de los docentes, que iban de un lugar a otro tratando de dirigir el trabajo específico de cada grupo. Persistentemente, estas actividades expandieron la duración de las lagunas temporales, produciendo la aparición de los dispositivos de entretenimiento que acompañan a los chicos. La sensación

de estancamiento se corroboró en que ninguno de los dos esfuerzos pudo representarse en una muestra final estipulada para las últimas semanas de clases.

¿Aseguró la temporalidad laxa y prolongada de trabajo, una producción de sentido mayor? No, la organización de la temporalidad del aula en trabajos grupales de largo aliento, no garantizó necesariamente una experiencia más rica, en comparación otras actividades individuales, más ‘automáticas’, y segmentadas al corto plazo, o destinadas expresamente a la generación de evidencia. Dentro de los grupos, muy pocos chicos destinaron el tiempo autónomo a divagar creativamente a propósito de su misión concreta y en función al objeto propuesto por el docente (el guión o el texto de la canción). En cambio, una vez agotada la charla y la risa habilitada por una instrucción laxa, fue habitual ver a los chicos encerrarse en sus celulares. La mayoría de los estudiantes acudió a los aparatos. A través de las palabras de Crary, podemos caracterizar en lo teórico ese desaprovechamiento de un tiempo atencional destinado a la reflexión creativa, y su sustitución por la actividad sobre la touchscreen: ‘La cuestión de lo automático es crucial dentro del problema específicamente moderno de la atención: lo automático plantea la noción de estados absortos, que ya no se relacionan más a una interiorización de los sujetos, a la intensificación de un sentido de individuo.’⁹

Oficio es remecer y afectar

Nuevamente, en términos de propiciar la riqueza pedagógica de una actividad, resulta esencial el oportunismo del docente frente a la espontaneidad con que puede aparecer el entusiasmo. La siguiente escena inicia con el discreto epílogo que tuvo la visita del segundo año al Teatro Argentino de La Plata; y a continuación, despliega el inicio una actividad breve, individual y claramente orientada a generar evidencia a través de un simple cuestionario de V o F, que fue capaz de involucrar a los chicos en un trabajo de pensamiento lógico y en la rugosidad de un nuevo vocabulario.

(...)

Sergio señaló vagamente que respetarían la estructura de teóricos y prácticos que había anunciado antes, y luego le preguntó a los chicos si se acordaban algo de la visita al Teatro Argentino. Los chicos no pudieron recordar siquiera el nombre de la sala principal, ante varias preguntas que hacía el docente. Entonces, de la nada y con una sonrisa, pidió: “guarden la carpeta y dejen la cartuchera afuera”. Los chicos detuvieron la conversación y lo miraron con interés. Sergio confirmó que harían un examen sorpresa, pero aligeró el tono diciendo que sería fácil, porque se trataba de un Verdadero o Falso. (...) Surgió una breve polémica cuando el docente olvidó lo que había señalado y dijo que “no tenían que tener miedo, porque no era un examen”. Entonces varios le gritaron que se decidiera, “¿era o no un examen?”. Uno de los chicos lo apuró con una pregunta sencilla: “¿va con nota o no?”, pero Sergio contestó socarronamente que “iba con la RE nota”. Algunos chicos rieron desconcertados y otros se expresaron molestos.

(...)

Sergio sintió que era necesario explicar la metodología del Verdadero o Falso y comenzó a dar ejemplos pueriles, sobre lo que definió como "realizar una afirmación". Algunos chicos se burlaban de sus ejemplos y otros consultaban confundidos (o interesados, por ver algo más en la explicación). En eso, el docente me acercó amablemente el cuestionario: se trataba de un cuarto de hoja A4, fotocopiada de algún libro de clases, con 7 afirmaciones sobre los ruidos ambientales y el cuidado del oído. Al parecer, los chicos encontraron el lenguaje del examen muy intrincado, porque preguntaron muchas veces sobre el vocabulario. Por ejemplo, consultaron el significado de palabras tales como 'cortinado', 'prolongado' o 'persistente'.

(...)

El docente intercalaba gritos para evitar que los chicos se copiaran, mientras explicaba dudas y significados. Algunos de los niños comentaron que necesitarían de un diccionario para hacer el breve examen, y un par se quejó de que nada de lo preguntado había sido visto en clases. Sergio explicitó que la actividad consistía, justamente, en pensar y reflexionar sobre aquello que se preguntaba, y contradijo a los chicos, argumentando que -aunque no había dado ejemplos específicos- sí había hablado de las siete oraciones.

Los chicos estaban bastante complicados decidiendo la veracidad de los enunciados, y se quejaban con frecuencia. Para ser justos, hay que decir que las afirmaciones tenían formulaciones extrañas. Una de las afirmaciones fue la gota que rebalsó el vaso. La oración indagaba si acaso Buenos Aires era, o no, una de las ciudades más ruidosas del planeta. ¿Verdadero o falso? La polémica no se hizo esperar, y las objeciones de los chicos planteaban lo evidente: ¿cómo saberlo a ciencia cierta? Reconociendo la situación, Sergio planteó que "mientras más gente, más autos, y mientras más motores, mayor es el ruido", pero los chicos insistieron en que la veracidad o falsedad de la declaración permanecía incierta.

La clase seguía ensayando impugnaciones para algunos de los enunciados y también continuaban las preguntas por el vocabulario: "Profe, ¿qué es 'incide'?". El docente no encontraba el sinónimo, y excusándose por haber comenzado la jornada a las 6 AM, me preguntó a mí. "Influye", contesté, pero la respuesta no conformó a varios de los chicos, que siguieron preguntando. Sergio empezó a rondar los puestos para evitar la copia, pero el nivel de ruido iba en aumento. Muchos chicos lo llamaban a los gritos, para preguntar cuestiones de toda índole. Para finalizar el ejercicio, con su especial sentido del humor el docente tensó la situación, iniciando una desagradable pero divertida cuenta regresiva mientras me miraba sonriendo. La arbitrariedad encendió la ira de los niños, que comenzaron a reclamar y gesticular frustrados. Cuando el ruido fue insoportable, Sergio trató de re-imponer el método de la mano alzada para pedir la palabra, pero ya no le resultaba como en sus primeras clases: "los chicos te miden los tiempos", me había comentado otro docente.

Sin preguntar ni avisar, empezó a recoger uno por uno los ejercicios/exámenes, pidiendo a los chicos que se organizaran inmediatamente en grupos de trabajo. Pero enseguida se detuvo, levantó la vista y empezó a armar él mismo los grupos, según la proximidad en que estuvieran

sentados los chicos. Quedaron unos 6 grupos de 3, 4 y 5 estudiantes, que tendrían que “resumir” un texto. Los chicos reclamaban su derecho a auto-constituirse, pero Sergio aclaró expresamente que su clase “no era una democracia”. (Música, 2do. año, 18 de septiembre del 2015)

Vemos en la consigna del docente un ejercicio que puede o no devenir en evaluación. Su oportuna respuesta ante el reclamo por la incertidumbre de los chicos *-la RE nota-* procura, expresamente, mantener la ambigüedad. El docente quiere que los chicos tomen la actividad en serio, como si tuviera rango de examen, no obstante, simultáneamente le adscribe una importancia relativa. Hacia el final de la escena, Sergio tensiona un poco más la situación con su particular sentido del humor, y para dar fin a la actividad inicia su antipática cuenta regresiva. Es un ejemplo algo extremo de la libertad, autonomía, o discrecionalidad del docente para improvisar instrucciones con objetivos que aparecen velados para los chicos. Podríamos decir que, en este caso, Sergio utiliza la sorpresa como una técnica de atención, bajo cierta forma del ‘shock’ que Cray recuperaba de Dewey, en un ejercicio que podrá -o no- incorporarse a las evaluaciones ‘válidas’, exclusivamente según el criterio del docente. El golpe de efecto es interesante por la performatividad del docente, que en la escena parece tensionar ‘un poco de más’ a los chicos, lo que le obliga a tergiversar sus propias palabras, para re-dirigir el foco de la clase de la evaluación al trabajo mismo: los chicos creyeron demasiado su actuación respecto del examen sorpresa y la farsa amenaza con entrapar la actividad, en vez de concitar la atención.

Así como la sorpresa, la intriga suele ser otro recurso con que los docentes confeccionan y despliegan un guión, para mantener dirigida la atención de los chicos a través de diálogos que pueden asumir el intercambio de una mayéutica. De cualquier manera, el propósito que guía al docente sigue siendo *enganchar*. La temporalidad de aula se juega en el ritmo y los chicos no toleran bien el aburrimiento. La intriga debe ceder si el misterio tardará demasiado en develarse, y las respuestas de los chicos no consiguen ser dirigidas al objetivo. El suspenso se agota y pierde efecto en lapsos prolongados; ello demanda del docente cierto desapego generoso a su guión.

Seguramente, el deseo pedagógico de Norma para que los chicos *piensen por sí mismos* requiere de un tiempo de vida y un azar que ningún método o institución puede conseguir de manera directa. Parece claro que el sentido de la oportunidad del pedagogo también requiere de la postergación -adulta- del impulso explicativo, para aceptar que el deseo de los chicos por conocer o dar respuesta a intrigas e interpelaciones bien podría no aparecer jamás, por muy ingenioso que sea el guión o el objeto desplegado. Esto supone un ‘sacrificio’ de parte del docente, muy diferente al del *más no puedo hacer* -el de la ‘cocina’ de promedios- y se vincula al *remarla*, como parte de una ética docente que discutiremos en el siguiente capítulo, problematizando ‘la diferencia’ en los vínculos intersubjetivos.

Volviendo a la última escena, al término de la cuenta regresiva, la necesidad de no entrapar el trabajo obliga a Sergio a desandar por segunda vez sus palabras, para definir a la rápida grupos de

trabajo según la distribución física de la clase en el aula. Los chicos le reclaman la posibilidad de conformar grupos afines, pero el docente hecha por tierra las objeciones del debido proceso: *su clase no es una democracia*, no hay reglas que pongan coto a la autonomía del docente, ni existe un sistema de representación que personifique la aplastante mayoría del bloque de educandos. No obstante, sus decisiones pueden ser impugnadas. Veamos.

Resulta interesante que, hasta cierto punto, el trabajo intelectual también puede potenciarse a partir de una polémica que -el docente teme- pueda entrapar una actividad. Señalemos un valor pedagógico indirectamente desencadenado en dos ‘incordios’ dentro de la escena. Por un lado, en la impugnación que contrapone el derecho del docente a sorprender con una evaluación y a conformar grupos discrecionalmente, frente al derecho de los chicos a conocer el valor administrativo de una actividad, a su pretensión ‘consuetudinaria’ de conformar grupos según afinidades personales. Por otro, puede observarse un valor pedagógico en la impugnación (lógica, asertiva, locucionaria) al discreto instrumento evaluativo del Verdadero o Falso, que a pesar de su aparente pobreza, fue capaz de habilitar la discusión de sus aseveraciones deficientes. En este feliz caso, el objeto de registro-evidencia funcionó en una dimensión ensayística, aunque pudiera haberse incorporado al aula con el objetivo de producir una evaluación.

En términos ideales, el provecho que puede ofrecer cualquier conflicto que devenga argumentativo, y que verdaderamente comprometa el interés de los chicos (incluso si es generado a partir de la mera nota), refuerza las virtudes y facultades escolares, constitutivas de la madurez que Stiegler recupera como ‘el poder de pensar y la voluntad de saber’, o como la mayoría kantiana vinculada a una capacidad ‘pública’ de lecto-escritura. Puede ser que la correcta formación en la lectura y escritura, como vectores de una ‘razón pública’ argumentativa, requiera de la picardía, las tretas y los engaños de los pedagogos. Es una idea algo terrible, pero es posible que los docentes deban ‘abusar’ pedagógicamente de su autoridad -al modo del labrador de La Fontaine- para crear entre los chicos una sana sospecha hacia el poder, y ojalá sembrar la semilla de la acción: la lucha en contra del acatamiento del miedo y la incertidumbre, que tanto conviene al poder privado mundial y a sus representantes locales.¹⁰ Veremos que esto implica secundar y a la vez oponerse, a cierta idea liberal de escuela que Hannah Arendt defiende, para aceptar, por un lado, la importancia de la transmisión de los saberes, y para contradecirla, por otro, defendiendo una escuela que ‘sí enseñe el arte de vivir’, en circunstancias en que los saberes-vivir son transformados y rentabilizados por fuerzas de la industria y las finanzas.

Oficio es elegir las batallas

Habría que prevenir la adopción de una imagen antipática del conflicto constante entre chicos y grandes como señal de una mala pedagogía. La conflictividad en el aula aparece en el imaginario social como una mezcla exagerada de factores de toda índole, y los docentes son frecuentemente señalados

como profesionalmente incapaces de lidiar con el conflicto. Veremos que esto puede ser incluso una autopercepción de parte de los propios docentes. No obstante, donde un juicio externo y superficial sostiene la incapacidad de resolver o prevenir los conflictos, las prácticas de los docentes demuestran una gran versatilidad y tolerancia a diversos grados del conflicto, y fundamentalmente demuestran una capacidad cariñosa de elegir las batallas a dar, por las que deben sufrir costos personales y salubres.

Su trabajo los expone, y están más obligados que otras profesiones, a continuar lidiando con aquellos involucrados en las situaciones de conflicto. Un comentario frecuente entre los docentes visitados fue que los chicos llegaban a *medirles los tiempos* -es decir, a conocer sus ritmos, su voz y su humor- lo que facilitaba e incrementaba con el tiempo la resistencia a sus instrucciones. Es parte de un oficio de alumno, hasta cierto punto deseable, el constituir resistencias ‘en bloque’. No obstante, en general estas resistencias no redundan en posiciones argumentales, si bien la libertad de plantear argumentos existe. Por otra parte, la edad es un factor trascendental. Los chicos más grandes, ya prevenidos no sólo de los tiempos de un docente sino de los aspectos políticos y pedagógicos que tanto abonan como cuestionan la relación asimétrica del aula, no reaccionan en forma tan predecible a la amenaza velada o directa de la nota, y a menudo están dispuestos no sólo a apostar a la cocina de los promedios (postergando el trabajo hacia el final del año) sino a disputar el ordenamiento político del aula con cierto grado de violencia, a sabiendas de que el docente con frecuencia preferirá hacer caso omiso al exabrupto, a entramparse en una discusión.

Como un ejemplo de la apuesta a la ‘cocina’ de promedios, recordamos cómo Lautaro -el docente de teatro- debió revisar paulatinamente su decisión, cuando el examen que debió prepararse durante la semana anterior -la sencilla improvisación de una situación inventada, breve y contingente: por ejemplo, ‘un chico enamorado’- sufrió cierta resistencia en bloque de parte de la clase, que ‘en cascada’ boicoteó la actividad. Uno tras otro, la mayoría de los chicos -embargados por la vergüenza de la exposición individual- se rehusaron a pasar adelante para actuar. De esa manera, el docente no tuvo más remedio que ir suavizando sus amenazas, desde el *1 a la libreta* que los primeros resignados aceptaron, hasta el perdón colectivo de un ‘recuperatorio’ a la semana siguiente, al que todos terminaron por acogerse. No obstante, a la semana siguiente, el resistido examen terminó en muchos casos realizándose en forma grupal, porque los chicos no consiguieron superar la vergüenza.

Como un ejemplo de la capacidad docente de ‘elegir bien las batallas’, podemos volver una vez más a la narración del examen, para ver cómo la necesidad de ‘avanzar’ en pos de un objetivo pedagógico, hace que un docente de carácter fuerte como Julio, no eche mano a ningún recurso disciplinario, y paulatinamente retire los cargos, cuando el adolescente que había insultado a una compañera lo enfrenta con suma insolencia. Como éste, los regaños ‘a medias’ aparecían tan frecuentemente en el diario de campo, que al comienzo de la codificación fueron bautizados como eventos de ‘disciplina inespecífica’, esto es, diferida, indirecta o generalizada a la asamblea. Pero la categoría fue desechada por englobar

demasiados eventos de la observación, y aparecer como el síntoma masivo de algo más. No transcribimos los múltiples episodios de regaños diluidos hacia la asamblea, porque los ejemplos mencionados parecen suficientes, y porque los capítulos siguientes se referirán bastante a la conflictividad en el aula.

Es evidente que, en tanto liderazgo que pretende un objetivo práctico con un grupo humano -como un director que debe pulir una obra en pocos ensayos- los docentes argumentan que pocas ocasiones ameritan entrapar la clase por cuestiones disciplinarias. Entre los chicos más grandes, las sanciones disciplinarias se transforman en eventos intensos -un mal rato para todos los actores- y alejan al grupo del objetivo primordial. En términos de la conducta de los chicos, la escena narrada del examen muestra, ante todo, la poca 'química' que Julio tenía con el sexto año a mediados del 2014. En honor a la verdad, habría que decir que la situación fue cediendo hacia fin de año, y que los episodios de desafío frontal fueron cada vez menos, en la medida en que el grupo fue 'mejorando' tanto su conducta como su disposición al trabajo en clases por el efecto estacional.

Oficio es saber llegar a diciembre

Según los docentes, la mejora en el desempeño del grupo hacia el final del año puede no deberse a su propia construcción del vínculo y de la autoridad pedagógica. Dos de los docentes visitados comentaban que la propia estacionalidad del año escolar fomenta diferentes intensidades de trabajo (y acumulación de su evidencia). Como un elenco artístico que llegando la fecha del estreno emplea mejor el tiempo ante una idéntica técnica de ensayo por parte del director, conforme avanzó el año veríamos que los chicos de 6to estaban más dispuestos al trabajo, e incluso Julio agregaría que ya no se copiaban tanto como en los meses anteriores.

La temporalidad del ciclo, que habilita un trabajo más a fondo hacia la última parte del año, sugiere la validez del acuerdo tácito entre los actores que se someten a las reglas de la institucionalidad escolar y académica respecto a la consideración del tiempo escolar como un tiempo útil de producción, registro y acumulación de evidencias, transformables en certificaciones legales. Ya hemos señalado que el sentido organizacional de la escuela no se completa en la transmisión de los saberes y/o en el disciplinamiento de las conductas, sino que a un nivel más básico -operativo, sistémico- demanda la producción de registros escritos o impresos. En último término, la exigencia sobre chicos y adultos es administrativa. De ahí que la más eficaz oposición con que los estudiantes confrontan cierto régimen de producción escolar asume la forma de una huelga de brazos caídos. Esta tensiona el sistema con tanta o más eficacia que el ausentismo, para el cual existen mecanismos de control y castigo (quizás cómplices en la deserción), o que la confrontación violenta que amedrenta al docente, trabajador reemplazable desde el punto de vista del sistema. Ante la pasividad colectiva y declarada de los jóvenes presentes en el aula, el sistema escolar queda sin más respuestas que el simulacro de la producción ex nihilo de evaluaciones. Hasta cierto punto, las 'tomas' de las escuelas ejemplifican al extremo esta cuestión: los chicos asisten a la escuela, pero no

‘producen’ ni desempeñan ningún tipo de imperativo institucional. La experiencia es sin duda, educativa, y desde cierto punto de vista, implica una variante de la ‘suspensión’, donde el escape a los imperativos atencionales de la sociedad del control se da en un arco temporal más amplio o prolongado, y deja una marca más profunda y políticamente más concreta.

La asistencia aparece como un tema esencial en los discursos de los docentes acompañados. Los docentes señalan que *las vacaciones se extienden* luego de iniciadas las clases, sobre todo el receso del invierno. Las compensaciones operan para suplir inasistencias. En una oportunidad, Norma pedía encarecidamente a los chicos que vinieran fuera de su horario habitual, para que pudieran compensar las clases que faltaban para terminar bien el año.

Norma aprovechó el silencio para recordarles que, como el viernes no vendrían [los chicos tenían una salida programada], anticiparían la clase para el jueves entre las 4 y 5 de la tarde. Insistentemente, la docente les pedía por favor, que no le hicieran venir en vano, que “no le hicieran venir para estar sola”. Las chicas se reían y uno de los varones a su lado le anticipó que mañana no iba a venir nadie, por lo que era mejor que también se ausentara. (NTIC, 2do. año, 5 de agosto del 2015)

Desde que la temporalidad del aula es un tiempo de producción, es interesante notar cierta complementariedad de los oficios en algunos dichos de docentes, que también juegan con la idea de producirle una pérdida de tiempo a sus alumnos. Pareciera como si el escamoteo de los chicos fuera contestado con cierto escamoteo adulto, por ejemplo, cuando la preceptora amaga con no volver al aula hasta que haya silencio, o cuando Sergio, el docente de Música, amenaza de hacer venir a los chicos en vano: *Si tengo que enfermarme de la garganta gritando para que hagan silencio, lo voy a hacer, y cuando falte a clases no les va a avisar, para que se queden plantados en el aula durante dos horas*. Podríamos describir en abstracto el escamoteo de los adultos como el no asumir la conducción del tiempo productivo del aula, renuncia que implica imputar una carga extra sobre otro actor, o sencillamente, hacerlo perder el tiempo. Sergio y Juan (el preceptor) son buen ejemplo de este comercio.

La clase no arrancaba más, estábamos esperando que apareciera el docente. Juan estaba sentado al frente con muy mala cara y miraba su celular constantemente. De pronto levantó la vista y me dijo en voz alta y con cierto malestar que Sergio “no había avisado nada” y que “se nota mucho cuando faltan... más encima anda la directora caminando por ahí”. Sin mucha reacción, asentí. Los 22 chicos que había contado escuchaban música, jugaban videojuegos en sus celulares, o conversaban en grupos con relativa tranquilidad. El preceptor parecía confundido y algo frustrado. Curiosamente no dio ninguna tarea a los chicos, y tampoco sabía decirles qué día sería el ingreso tardío, para que anotaran en sus cuadernos. (Música, 4to. año, 30 de octubre del 2015)

El episodio puede complementarse con otros dichos de Sergio *-jeste Juan forro me podría haber avisado del acto para dormir un poco más!*- que describen su expectativa de escamoteo, cuando el preceptor no le avisa que su clase tenía un acto en el auditorio, evento que lo hubiera librado del trabajo de aula. Aventuramos que, en esa oportunidad, Juan no avisó del acto a propósito, no sólo porque imputaba a los docentes el desgano de un burócrata (ver ‘Las netbooks’ en el tercer capítulo) sino porque parecía propio de los preceptores enjuiciar la responsabilidad de sus colegas de aula. En particular, estos docentes jóvenes sostenían una camaradería peculiar, que especulamos friccionada por diferentes éticas (discursivas) de trabajo. Juan solía mostrar un malestar especial con las inasistencias de Sergio, quien se ausentó más de alguna vez por colaborar en la entonces reciente creación de la ‘comisión de artística’ de UDOCBA. La especulación quizás se complete mejor cuando, en el capítulo siguiente, revisemos las historias personales de estos dos docentes.

La cuestión a remarcar es el acuerdo general para *llegar bien a diciembre*, tanto por parte de los alumno que supuestamente trabajan más y mejor hacia la última parte del año como de los docentes, que al ofrecer la posibilidad de *compensar* una baja asistencia con trabajo extra plantean la convertibilidad entre un tiempo de trabajo dilatado pero superficial -aquel de la asistencia entendida como *calentar la silla*- a un tiempo concentrado de trabajo. Además, veremos que la *nota de concepto* es otro factor que redondea el desempeño a diciembre. La siguiente narración describe la situación de Mariela a noviembre, una chica del 4to. año que, a juicio de sus compañeros *a lo sumo viene 5 veces por mes*. Jocelyn complementaba que *en verdad está dejando la escuela, como el otro chico, Ayala, que tampoco viene más*. La escena sirve como epílogo al problema general de la asistencia, resumido en la respuesta que algunos chicos me daban, cuando preguntaba por las clases de Norma en que yo me había ausentado: *fáltamos tanto que ni sabemos*.

Para compensar la ecuación concepto/asistencia/trabajo, Norma arrancó a llamar los chicos que estaban con problemas de notas. Pero ante la presencia de Mariela, la docente se arrepintió y le llamó a su escritorio. Hablaron de la nota específica que la chica necesitaba para aprobar el año, y ante su pesimismo, Norma le remarcó que no le importaba que no tuviera la asistencia, “siempre y cuando llevara algunos o todos los trabajos atrasados”. Acordaron un momento para que la chica rindiera el examen teórico que le faltaba, y Mariela se quedó al frente del aula, armando un trabajo con un libro que la docente le prestó. (NTIC, 2do. año, 18 de noviembre del 2015)

En la tónica general del capítulo, podemos complementar la ‘convertibilidad’ que plantea la *compensación*, a través de la interpelación nerviosa y accidentada con que Julio inscribía lo escolar en una dimensión económica, definiéndolo en términos de una inversión y de un costo de oportunidad, incluso ‘biológico’. El docente acababa de ser confrontado con insolencia y los chicos parecían hacer cierta ‘concesión’, guardando el silencio ante su exaltado arranque:

"No quiero decir que son el peor grupo que tengo... ..pero con el otro sexto año ya estamos calando el molde... ..hay gente que viene acá no sé para qué... ..vienen a jugar con el celular o a contarse cosas. Mejor quédense en su casa y le piden a su mamá que les prepare un sándwich, o quédense en la calle... ..cuando pase un 'croto' le preguntan cómo es vivir en la calle a ver si les gusta... **si vienen a la escuela están invirtiendo dinero y tiempo de sus vidas**, ¿se entiende?... ..si vienen a la escuela hagan las cosas, ¿se entiende?, bueno, a trabajar." (Artes, 6to. año, 13 de junio del 2014)

En un sentido abstracto, las ofuscadas palabras del docente contraponen el orden privado (*el sandwich preparado por la madre*) con cierta idea tradicional de orden público, que hoy aparece cuestionada por haber expuesto y retirado la vida biológica y económica de su santuario doméstico. Su alegato remite tanto al imperativo del movimiento o actividad perpetua, como a las ideas de responsabilización individual, con las que -siguiendo a Crary- presentábamos la narración al comienzo del capítulo anterior. Podemos tender un puente entre las lógicas que el poder promueve a nivel de macroestructura social, y las lógicas de sentido construidas en ese espacio interior mixto -utópico y burocrático- de la escuela, para plantear conforme al diagnóstico de Hannah Arendt que las aulas visitadas están lejos de ofrecer un refugio donde 'los nuevos' se resguarden de la exposición de la vida pública.¹¹

El puente propuesto tendría que explicarse desde la penetración, validación y uso en las escuelas, de equivalentes universales y fetichizados que, como el dinero, funcionan como medida de eficacia o de tiempo de trabajo. La asociación del dinero con el guarismo que evalúa el trabajo intelectual de un chico no es gratuita ni original. Como ya fuera señalado, los sistemas escolares está en mayor o menor grado, conformados por criterios de 'verificación' y 'optimización', conforme la propia administración pública se ha desarrollado en el gran marco histórico de una calculabilidad creciente del mundo social, descrita hace más de un siglo por Weber, Simmel y tantos otros, y considerada por Stiegler como parte de la gramatización del mundo, según su lectura de Derrida. Lo novedoso a incorporar, sobre todo a partir de Elster, es la posibilidad de que la evaluación -como fin burocrático en sí mismo- sea capaz de provocar o habilitar con mayor o menor espontaneidad, valores pedagógicos que son 'sub-productos', y que implican la posibilidad política de la emancipación y la crítica de esos fines burocráticos.

Oficio es aprobar

Sostenemos que dentro del aula aparece claramente la importación de ciertas formas instrumentales del mundo del trabajo, que plantean la equivalencia del dinero con la calificación o evaluación numérica. No obstante, producto de la imbricación de la lógica administrativa con los fines emancipatorios de la escuela, ocurre un desvío interesante, y hasta cierto punto, una subversión de la equivalencia y la calculabilidad universal del guarismo. Pensamos en la incorporación de la nota de 'concepto', práctica evaluativa modal y permanente en las aulas visitadas. La nota de concepto es otra

dimensión de la autonomía del docente, que les permite producir una evidencia, ahí donde el formalismo administrativo no podría medir la transmisión de un saber, ni consignar el trabajo sobre un objeto de registro. Podemos discutirla como una práctica del oficio docente, tanto para compensar las inequidades que reproduce la transmisión de los saberes, en un entorno cognitivo y económicamente desigual, como para hacer frente a sus propios requerimientos burocráticos, que la mayor parte del tiempo no acoplan al día a día de su tarea en el aula.

No obstante, la nota de concepto ejerce una doble presión contra los fines escolares ideales. En primer lugar, la nota de concepto se realiza, generalmente, a costa de la tarea de archivo y conservación de los saberes con que la escuela introduce a los nuevos a un ‘mundo viejo’. Según Arendt, la tarea educativa exige la separación de ámbitos públicos -la política, entre ellos- de los entornos escolares. En sus palabras: ‘El objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo, y no instruirlos en el arte de vivir’.¹² Como ya se señalara, la importancia de la transmisión y de la presentación de los objetos de la cultura es trascendental, pero la exclusión de lo político en las aulas resulta de algún modo discutible. En tanto la imbricación de lo público y lo privado parece un proceso consumado e irreversible, la despolitización de lo escolar describe un retorno idílico al resguardo del domos y una separación utópica de esferas. La abstención en la lucha por lo público parece un contrasentido -un tiro en el pie- cuando la restauración conservadora y neoliberal consigue con tenacidad creciente plegar la escuela al mercado, restringiendo sus sentidos emancipatorios y recortando el currículo, para reforzar su originario entrenamiento de una fuerza laboral no calificada.

En la crudeza de la situación -y desde los discursos de los propios docentes- la nota de concepto se fundamenta como práctica terapéutica para trascender la pérdida del objeto. Se trata de cierto alivio ante el implacable orden público liberal y la ubicua calculabilidad contemporánea. Como otros temas que abordamos, esta cuestión ha sido bastante descrita en la literatura.¹³ Por otro lado -en segundo lugar- la nota de concepto implica en buena medida una sustitución del juicio asertivo que el docente funda sobre el grado de conocimiento de un objeto por un juicio moral que presume los esfuerzos del chico, desde un diagnóstico que a veces imputa la carencia o el déficit, solapando un menoscabo. Entonces, pareciera que la nota de concepto realiza respecto de la conducta, una sustitución análoga a la del aprendizaje por su evaluación: si el ‘esfuerzo’ es siempre indiscutido y termina formando parte del repertorio performático de chicos y grandes, entonces también es reducido a una producción automática de evidencia institucional de trabajo. Como los TPs que pretenden indagar un saber a partir de un formulario estereotipado, la nota de concepto puede encarnar una idea condescendiente del esfuerzo del alumno, para terminar embotando el ejercicio de voluntad que supone premiar, sin medirlo ni fomentarlo. En seguida veremos tangencialmente, cómo el alegato de Rosso presiona al docente a partir de la reivindicación del esfuerzo: *vos sabés como me maté para hacerlo*.

Al igual que nos preguntábamos respecto de los objetos y de las facultades del pensamiento, ahora debemos preguntarnos ¿qué se gana y qué se pierde? ¿Cuál es el valor que se ejercita y cuál es el que se oblitera? Además, en el sentido teórico que venimos construyendo: ¿qué sucede con la parte del ‘atreverse’ que conlleva la idea ilustrada del ‘Sapere Aude’? ¿Qué sucede con la voluntad de saber? No quiero resultar ingenuo, ni mucho menos conservador. Es evidente que una multiplicidad de factores forjan los valores sociales que construimos como sociedad, muy por encima de las prácticas pedagógicas específicas en las aulas. La intención de este texto es atreverse a ensayar estos temas sopesando las dificultades concretas de la tarea docente, no sólo en la forja de facultades y valores, sino también en el trato con un otro diferente. Trataremos esta última cuestión en el próximo capítulo. Retomo la idea central del apartado, diciendo que el ‘doble filo’ de la nota de concepto -en tanto adaptación de la lógica administrativa del estado a los espacios áulicos intersubjetivos- radica en la posibilidad parcialmente realizada de que la escuela termine no enseñando saberes, ni forjando los valores de una sociedad mejor.

Veamos ahora en palabras de un docente cómo se diseminan los imperativos productivos en la construcción o negociación subjetiva al nivel de las prácticas cotidianas de chicos y grandes. La idea es -por fin- describir a partir de las propias concepciones de los informantes, el mecanismo empírico que explica el fetiche evaluativo. A fines del 2014 y varios meses después del parcial narrado en el capítulo anterior, mientras los chicos trabajaban sobre sus móviles (escultura) y contestaban las preguntas de un TP, el docente de artes ensayó una posible respuesta ante las últimas ideas planteadas, delineando una cadena jerárquica de demandas que descienden de los niveles superiores del sistema provincial. Su descripción no plantea grandes novedades: la posición de los docentes aparece como una zona de amortiguación, que distribuye las presiones de inspectores, directivos y familias. No obstante, la transcripción vale la pena, porque el docente es sumamente articulado en sus argumentos y generoso en hipótesis. Aquí reproducimos la explicación que Julio hiciera de estas cuestiones, para complementar la caracterización del oficio docente en cuanto a sus constricciones burocráticas o estructurales. Veremos además, varios elementos señalados aquí y en el capítulo anterior. Nos abstenemos de toda glosa, por cuanto el mecanismo descrito por el docente resultará más consistente, reproducido en sus términos originales.

(...) En eso Julio se sentó nuevamente y le pregunté cómo venía el fin de año. Me dijo que habían dos chicos que peligraban porque no habían trabajado durante el trimestre y ya no se podía hacer nada al respecto. Si los chicos querían rendir en diciembre, tendrían que tener unas clases extras obligatorias de consulta para preparar el examen. Las clases finalizan el 28 de noviembre, o al menos él tiene que entregar las actas para ese día si no quiere “aguantar las malas caras de los preceptores”. (...) Me contó que las normativas sobre la asistencia y las calificaciones habían cambiado mucho: “Ahora no se puede tener menos de 4 en el último trimestre, por más que el promedio final sea bueno”, y comentó que habían hecho esto para que los chicos no se dejaran estar hasta final de año. Con todo, él les ayuda con las notas, porque según dijo “los chicos van seguro a tener que rendir inglés, matemáticas y física”. Julio amplió el tema: “el sistema es perverso, porque provoca que,

durante el primer cuatrimestre, los chicos se dejen estar y sea muy difícil hacerlos trabajar. A esto se suma el que los padres y directivos hacen quilombo, por lo que en los últimos meses del año, los docentes tienen que mejorar las notas artificialmente”.

Le pregunté porqué creía que ocurría eso y me dijo que, para él, tenía que ver con la matrícula: “los directivos, en general no amenazan a nadie, pero -sonríe- tienen maneras sutiles de presionar, para que las notas sean mejores y no se mande mucho a examen. El tema de fondo es la matrícula, porque cuando ésta cae, se cierran los cursos y eso es lo que más preocupa en las escuelas; cada curso implica entre 10 y 12 cargos más los preceptores, cada uno al menos con dos módulos, y cada módulo se paga entre 600 y 700 pesos. Por eso existe el interés, entre los inspectores y en los niveles jerárquicos de la organización provincial, de cerrar cursos y [comillas en dedos] ‘optimizar’ las escuelas. Pero el inspector busca achicar la escuela”.

Julio desarrollaba interesado. Decía que todo eso influía en el aula de forma tal que, durante la primera mitad del año, las clases se planteaban “pedagógicamente interesantes”, y desde los cargos directivos se requería un trabajo de planificación y diseño, que incorporaba verdaderamente el currículo. En cambio, durante la segunda mitad del año, los propios directivos estaban más preocupados por lo administrativo y priorizan la subsistencia de la escuela. “Lo disfrazan con el tema de la inclusión” sonrió Julio, y luego acotó que, de cualquier forma, la secundaria sigue perdiendo matrícula. Para él, el grupo en el cual nos encontramos los viernes (alrededor de 30 muchachos) es una excepción. Otros grupos de 6to. de esa y otras escuelas en las que trabaja se componen como mucho de 20 estudiantes.

Rosso interrumpió el monólogo preguntando si estaba bien su móvil, pero Julio batió la cabeza con reparos. El chico se agitó y lo increpó con respeto, alegando que “él sabía lo que se habían matado” para hacerlo bien. El docente le aclaró varias veces que su trabajo estaba aprobado, pero el chico siguió insistiendo, implicando la nota que merecía. Finalmente, Julio le dijo con complicidad que no se preocupara, que cerrara los ganchos de la estructura, y que siguiera con el práctico escrito que tenían que realizar.

Enseguida continuó su análisis. Me contó que la reciente apertura de la Secundaria N°64 en el emplazamiento de la Básica N°19 había causado el cierre de cursos de la Escuela Media N°1, que queda en la esquina de la 9 y 38 y que siempre fue una “secundaria pura”. Para el docente, la unificación de establecimientos secundarios y primarios habría comenzado con la separación de la secundaria en dos bloques, con lo que muchas primarias comenzaron a abrir el primer bloque secundario, para ofrecer continuidad a sus alumnos. Julio opinaba que el nivel medio tiene 6 o 7 años, debiendo tener 4, y agregaba que en su trabajo le parecía muy notoria la diferencia entre sus alumnos de secundarias puras, y los de secundarias integradas con primarias. Concretamente, planteó que la transición paulatina de primaria a secundaria, efectuada en una misma escuela, provoca el “aniñamiento” de los chicos. En cambio, los chicos recién ingresados a una secundaria pura tienen que adaptarse a un ambiente mucho más adulto. Agregó: “los chicos se creen más ‘de secundario’, no se cruzan con los nenes, ni se mezclan los ambientes, cambiar de un lugar a otro es importante para la mentalidad”.

Luego discurrió en torno a los problemas de conducta, y planteó que dependen mucho de "la mano de los directivos, porque existen escuelas donde los directores no conocen a los docentes, o no los han visto nunca, y eso hace que los problemas disciplinarios queden boyando... los chicos se van con unos papelitos a sus casas". [Se refiere a las amonestaciones]

(...)

A raíz de la biblioteca y el auditorio compartido por las escuelas del edificio, volvimos al tema de la distribución de los niveles del sistema. Me contó que su hijastro de 19 años había pasado por los tres sistemas diferentes que existieron en la provincia, desde antes del polimodal hasta el actual. Julio opina que "como docente es complicado, porque apenas te acostumbran a una nueva norma, desde la provincia la cambian, y todo cambia cada 7 años". Eso le parece perjudicial para ellos, porque los afecta en términos de las jubilaciones, especialmente a aquellos docentes que también pertenecen al sistema de instrucción técnica. Según comentó, "todo redundo en que hay que jubilarse con un abogado, y el monto que se pueda sacar va a depender en gran manera de la pericia de éste".

Terminado su relato se paró a revisar y corregir las producciones, luego tomó asistencia. Cuando volvió a sentarse me contó que le hubiera gustado terminar el año haciendo animaciones en Stop Motion, pero que el tiempo simplemente no le dio. Le pregunté cómo hubiera pensado ese trabajo y me dijo que capaz hubiera necesitado un técnico para manejarse con los programas, que "hubiera renegado bastante", pero que se podría haber hecho. Dijo que hacía algunas semanas había estado ojeando en una librería un libro sobre animación. Sonó el timbre del recreo. (Artes, 6to. año, 31 de octubre del 2014)

A lo largo del capítulo hemos planteado cierta disyuntiva entre un rol docente entendido desde su autonomía pedagógica y un rol burocrático abocado a la producción de un resultado. Myriam Southwell ha estudiado ampliamente estas cuestiones discutiendo la noción de profesionalización docente como un terreno de significantes en disputa, en el marco contemporáneo de una cultura de la evaluación. En un artículo reciente, la autora recupera algunas ideas de Masschelein y Simons para caracterizar la profesionalización en términos de una 'domesticación' de la docencia, que se expresa a través de tres variantes entrelazadas: un cientificismo que configura al docente como un especialista en su disciplina, contrario al amateurista que suscita un amor por los objetos del saber; un requerimiento por la eficiencia, que le exige ser funcional a la demanda y ejercer su tarea eficazmente en cualquier entorno socioeducativo; y el control sobre su productividad, medida en términos del resultado educativo que es capaz de generar y que lo expone a rendir cuentas públicamente como buen o mal profesional. Southwell contrapone esta idea de profesionalización que desplaza la docencia a un universo técnico y despolitizado, a la figura del maestro ignorante de Ranciere, cuyo trabajo de enseñar resignifica políticamente el rol pedagógico.¹⁴ Procurando rescatar este entendimiento político de la enseñanza, durante el próximo capítulo ensayaremos cierta ética de trabajo docente a través de las historias que los propios informantes relataron durante las visitas al aula. Pero antes, describiremos brevemente a los destinatarios del trabajo de enseñar: los chicos de la Escuela Secundaria N°64.

NOTAS

¹ Elster, J. (1988), *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona. Península. p.67

² Op.cit. pp.79-80

³ Op.cit. pp.82-85

⁴ Con ciertos reparos, describimos la libertad de enseñanza del docente a través del concepto de autonomía. Originalmente se empleaba el concepto de 'discrecionalidad' para referir la autonomía o la libertad que el docente ejerce en el aula. Pero compartiendo esta idea con algunos docentes e investigadores en educación, nos ha parecido que el término pudo resultarles rebuscado o pretencioso, y por ello empleamos palabras más sencillas. Con todo, puede resultar valioso saber que la discrecionalidad es un término del derecho administrativo y que resulta sumamente apropiado para referirnos a las decisiones de los docentes. La discrecionalidad se opone a la arbitrariedad, y es sustentada por la normatividad, la que también permite su eventual impugnación (elemento trascendental del vínculo pedagógico). En este sentido -y porque el opuesto de la autonomía es la heteronomía- es mucho más preciso describir la autoridad y el desempeño creativo de los docentes, a través del concepto de discrecionalidad, considerando además, que estamos delineamos la función pública del docente como una mediación subjetiva realizada en entornos burocráticos o administrativos. Por si resultara interesante la cuestión, ampliamos: 'La discrecionalidad de un acto administrativo se puede definir, al menos inicialmente, en oposición al acto administrativo reglado. Mientras que el acto reglado se refiere a la simple ejecución de la ley, la cual señala cómo debe la administración pública comprender el deber de actuar en el ejercicio de su autoridad, el acto administrativo propiamente discrecional, alude a aquellos casos en los que existe cierto margen de libertad necesario para el aseguramiento de una apreciación y comprensión justas, en la aplicación de la norma y, por consiguiente, en el marco del respeto al principio de legalidad.' Sobre la impugnación: 'Puede decirse que la discrecionalidad se opone propiamente a la arbitrariedad más que a la normatividad, ya que en el ámbito de la legalidad, se puede efectuar un control de los actos administrativos discrecionales, atendiendo a su legalidad y al control jurisdiccional sobre sus elementos característicos. Dichos elementos hacen de él un acto susceptible de impugnación, y han sido consignados del siguiente modo: (i) motivación, (ii) órgano que ejerce dicha potestad discrecional, (iii) finalidad de servir al interés público o finalidad pública sin más y, por último, (iv) hechos determinados en cada caso o, mejor dicho, requisitos de hecho necesarios para emitir dicho acto discrecional.' Navarro, M. (2012) Discrecionalidad Administrativa, *Eunomía, Revista en Cultura de la Legalidad* N° 3, (2013). pp.200-205

⁵ Elster, J. (1988). *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona. Península. p.94

⁶ Quizás el mejor ejemplo de esto sea el bullido fracaso de 'ET, The-Extraterrestrial', el tedioso juego de ATARI. En 1983, la empresa compactó y enterró bajo cemento, tres millones y medios de cartuchos, que hasta el día de hoy yacen sepultados como relleno en Nuevo México, EEUU.

⁷ Porque la metáfora mantiene coherencia con lo planteado respecto de las facultades y procedimientos que la escuela supone forjar, habría que parodiar a Michel Serres, para contestarle con un 'Elogio de los Semiconductores', exaltando la capacidad de estos componentes electrónicos para imponer orden, sentido y dirección al flujo de la corriente. Se plantea metafóricamente pensando en las relaciones de autoridad en el aula, pero también de manera muy concreta: debemos a los semiconductores el haber multiplicado el volumen, la longitud y las direcciones de los flujos contemporáneos en sentido amplio (digitales, simbólicos, económicos, biológicos, etc). Los semiconductores son componentes electrónicos de capacidades acumulativas -modulares- e insustituibles para la construcción y la integración de circuitos amplios y pequeños. No debería requerir de especialización alguna imaginar que, aunque pueda emularlos, no hay software capaz de sustituirlos si la circuitería física es soporte 'material' del intercambio digital de este último. Pero además -y en cierta consonancia con la idea stiegleriana del tejido atencional- la circuitería física constituye el robusto modelo, plano o 'blueprint' de muchísimas 'máquinas virtuales' que simulan digitalmente a sus contrapartes materiales, copiando sus funciones y el orden de sus flujos internos. Pienso, por ejemplo, en los sintetizadores de sonido, que hoy en día pueden ser programados por aficionados en código libre (como Pure Data) copiando las entradas, las salidas y los flujos de los circuitos analógicos de las máquinas originales. Por otro lado -e irónicamente- de no ser por un sencillo semiconductor -el diodo emisor de luz, o LED- no tendríamos de una iluminación brillante, eficiente y lo suficientemente fría, como para que Michel Serres no inicie un incendio 'al costado del Sena', si consigue reunir los láser para

sembrar ese 'árbol en llamas' que se propone hacia el final de 'Pulgarcita'. O quizás el árbol de las identidades numéricas que el filósofo quiere replicar en todos los continentes, sea en realidad una invitación a iniciar incendios por todas partes. La invitación no queda clara pero resulta sugerente.

⁸ Crary, J. (1999) *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Boston. MIT Press. p.77

⁹ Op.cit. p.79

¹⁰ Remitámonos a las bochornosas declaraciones de un ex-ministro de Educación, que invitaban a los argentinos a disfrutar de la incertidumbre. A confesión de parte, relevo de pruebas.

¹¹ Arendt se refiere a un proceso histórico más amplio, de emancipación y visibilidad creciente del mundo privado ('la vida terrena del individuo y su familia'), que hace más de 60 años, la autora juzgaba en términos favorables, a propósito de la lucha de mujeres y trabajadores. No obstante, ya criticaba este proceso respecto de la formación de los niños, según un idea de educación que, por no respetar el tiempo de retiro destinado a la maduración de los 'recién llegados', les considera ya sujetos de orden público: 'Normalmente, el niño entra en el mundo cuando comienza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el mundo privado del hogar y el mundo, para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el estado, es decir, el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar el mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo.' Arendt, H. (1954) La crisis en la educación, en *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Península (1996). pp.199-200.

¹² Op.cit. p.207

¹³ En relación a esto, Inés Dussel resume: 'La dificultad se debe, en parte, a un contexto argentino donde la exigencia académica no es un principio organizador de la tarea escolar, cuestión más evidente en las escuelas secundarias –y no solamente en las pobres– (cf. Meo, 2011). Hay que señalar que este problema también está siendo reportado por docentes que enseñan medios y nuevas tecnologías en distintos lugares del mundo (cf. Levinson, 2010; Burn *et al.*, 2010). En un marco de débil interacción y predominio de discursos horizontales, muchos docentes se dan por satisfechos si los alumnos participan; hay una pedagogía que celebra el entusiasmo y el proceso de producción más que el resultado (cf. Howard y Maton, 2011, que estudian procesos similares en docentes australianos). En Dussel et. al. (2015) Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las *netbooks* en escuelas secundarias, en Varios Autores, (2015) *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense, Colección investigadores*. Buenos Aires. Unipe Editorial universitaria. p.179.

¹⁴ Southwell, M. y Colella, L. (2017) Profesionalización y emancipación en el trabajo de enseñar: La potencia de una posición política. *Didáskomai*. N°8. pp. 103-112.

TERCERA PARTE

CAPITULO VI

Diferencias

En el capítulo anterior, hicimos alusión al conflicto en el aula como una oportunidad pedagógica y mencionamos el desvío de las sanciones disciplinarias como parte de un oficio docente que procura el movimiento y la continuidad de la experiencia educativa. Estuvimos centrados sobre las condiciones atencionales de la transmisión de los objetos de conocimiento y el desarrollo de las capacidades intelectuales que acuden a una ‘emancipación’ política, desde un punto de vista idealista e iluminista. En este capítulo vamos a describir algunas identidades presentes en el aula y luego describiremos desde los dichos de los docentes cierto ‘ethos’ orientado a lidiar con el problema del vínculo hacia lo diferente y el trabajo con identidades concretas. Por otra parte, trataremos la diferencia y el conflicto según las definiciones de los propios maestros, para desestimar las concepciones idílicas de lo pedagógico que conciben el dispositivo político de lo escolar en forma ingenua e inscriben la fórmula maestro-discípulo-objeto en un ordenamiento armónico. Además señalaremos el carácter peculiar de esta conflictividad, no reductible a lo generacional, ni mucho menos a un determinismo socio-económico que disuelva el problema en una incompatibilidad o choque de culturas o modos contrapuestos de vida.

Desde el argumento de la inclusion-excluyente planteado por Carlos Skliar,¹ relevaremos la disposición declarada de los docentes de la Escuela N°64 para enmarcar su trabajo pedagógico en la conversación con la diferencia y la no objetivación del otro. Caracterizaremos cierto ethos docente, a partir de sus declaraciones sobre las otras escuelas en las que trabajan *-escuelas complicadas-* donde señalan resignar la función de la transmisión, para adecuar su trabajo reconociendo una diferencia ‘no conmensurable’. Pero antes caracterizaremos la consideración de docentes y estudiantes respecto de la Escuela N°64 como una *secundaria tranquila*, y describiremos algunas historias que describen a los adolescentes que acompañé durante el 2014 y el 2015.

La 64, una escuela *tranqui*

Una vez más, volvamos ‘Dal Segno’ a la escena donde Julio es enfrentado por un adolescente que había insultado a una compañera. La narración sigue resultando útil para describir la resistencia y el desafío del 6to. año a las instrucciones del docente y a la convivencia que éste procuraba establecer. A menor escala e intensidad, esa oposición también era perceptible en las aulas visitadas. La confrontación planteaba un problema compuesto de desafío a la autoridad docente: respecto del trabajo instruido y en cuanto a los códigos de conducta entre pares. Aunque recién señalábamos la conveniencia de no disolver esta confrontación a la autoridad en la explicación de una brecha cultural relativa a las generaciones o a las formas escolares, ajenas y hasta cierto punto opuestas a aquellas de las ‘culturas populares’, deberíamos considerar la frecuente tematización de las industrias culturales sobre las contra-culturas del

delito para señalar su influencia en las identidades que construyen los adolescentes (recordemos el orgullo por *ser los más plaga*). Como caricatura, podríamos caracterizar la impugnación al docente a través de una contradicción sociocultural irresoluble:

-¿Qué te pasó, te cortaste al afeitarte?
-Nah, el otro día que fui a robar, me pegaron un tiro.

Pero desde un punto de vista económico la idea no se sustenta: la gran mayoría de niños y adolescentes conocidos durante el 2014 y 2015 no parecían proceder de sectores sociales excluidos, y además, la escuela mantenía una relativa homogeneidad socioeconómica, lo que en palabras de Raquel -la otra docente de música visitada- producía que la *mezcla* no afectara la convivencia. Cabe aclarar que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes nunca fueron el eje de la observación, por lo que no fueron indagadas con profundidad, y sólo pueden ser adjudicadas en términos relativos a partir de cuestiones más o menos ‘accesorias’. De hecho, profundizar en la construcción de lo socioeconómico constituía un ‘costo de oportunidad’ cuando se pretendía centrar el foco en las temporalidades y el trabajo de aula, a través de una observación lo menos intrusiva posible. A este objeto, la conversación con los docentes resultaba mucho más enriquecedora, tanto porque el intercambio con los adultos se daba durante lapsos que ellos mismos definían, como porque su información era siempre más rica respecto de la caracterización del tiempo de trabajo, en comparación a las conversaciones con los chicos, algo estereotipadas y restringidas en su duración para no interferir con su trabajo o su descanso.

Más allá de la apreciación sobre la situación económica de los alumnos y la homogeneidad social de la escuela, los juicios, dichos y sentidos compartidos por los propios actores escolares respecto de su establecimiento, señalaban que la Secundaria N°64 se distanciaba por mucho, en cuanto a su *clima* u *onda*, de otras escuelas más *complicadas*. Esto fue sobre-confirmado por las conversaciones con los docentes, quienes describían la Escuela N°64 como una escuela de clase media, con *condiciones excepcionales de trabajo*, y como un espacio *ordenado*, impermeable a la violencia que en otros lugares padecieron. Por su parte, los estudiantes también opinaban así. De hecho, el día en que por primera vez me acerqué al edificio para solicitar autorización de ingreso, un ex-alumno del secundario que esperaba fuera de horario para entrar, charlando conmigo y creyendo que yo era un docente nuevo, me previno con complicidad diciéndome: *Aquí no va a tener problemas, profè. Esta escuela es re tranqui*.

Considerando que las relaciones sociales dentro del aula se mostraban enrevesadas, nunca lineales ni sujetas a ‘factores’, la diversidad entre los alumnos de la Secundaria N°64 -la *mezcla* en palabras de Raquel- parecía no constituir un elemento trascendental en las sociabilidades establecidas entre ellos y con los adultos. Veremos esto enseguida, respecto de los sub-grupos en el tercer año de Teatro, que incluso manteniendo cierta diferenciación en términos de sus identidades, de un año a otro permearon

sus 'fronteras' para formar nuevas alianzas, con independencia de sus preferencias -por ejemplo- de consumo musical o vestimenta.

Los más plaga (vanidad y glamour)

En general, las formas del vestir y los objetos que los chicos llevaban a clases eran bastante similares, así como también sus estilos de habla o las maneras de llevar su cuerpo en el espacio. Esta homogeneidad tenía su mayor expresión en la apariencia uniformada que cultivaban los varones,² cuya indumentaria más frecuente reproducía aquella de los jugadores profesionales de fútbol, en sus apariciones televisivas tanto en los 'móviles' del periodismo deportivo, como en los 'paparazzeos' de la prensa rosa. Sobrecargados con muchísimos accesorios (collares, rosarios, pulseras, aritos y llamativos relojes), los chicos portaban, orgullosos, elaborados cortes de pelo con máquina y al rape, originales del mainstream del hip-hop e instalados hace décadas en la música 'latina' y en el deporte profesional.

Me parecía que los varones estaban más preocupados por su apariencia que las chicas, que vestían algo más 'casual'. Esto no era algo peculiar de los varones del 6to año. El *look* o *estar lookeado* era un tema de conversación en los diferentes niveles que visité. Al año siguiente, cierta vanidad me pareció acentuada en la apariencia y en la conversación de los chicos del segundo año, entre los que sólo había dos sin algún tipo de intervención sobre su cabello (peinado o corte elaborado, tintura, gel). Según pude ver durante los recreos, estas estéticas personales de fuerte influjo mediático se reproducían masivamente entre los varones que transitaban por los patios y pasillos. Así se describía en el diario de campo la uniforme apariencia que cultivaban los chicos del 6to año, a fines del 2014:

Al sonar el timbre para volver a clase, los varones entraban uno a uno, mientras yo salía del tiempo 'muerto' de un recreo tranquilo. Me sorprendió la preocupación por su apariencia: creo que absolutamente todos los adolescentes han preservado intacto su corte de pelo desde mi entrada a la escuela. La mayoría tiene 'peinados' que requieren de bastante preocupación y siempre están llegando con 'rebajes' recientes. Algunos mantienen cortes con dibujos específicos, y uno de los chicos se tiñe las puntas. Son intervenciones complejas. Parecen trabajo de peluquero, pero no he preguntado.

Es notable la validación que tiene el cuidado de la imagen entre los varones y es evidente que estos adolescentes invierten tiempo y energía en cultivar una apariencia, por cierto, con profunda influencia de los medios masivos y las industrias culturales. Resulta insoslayable mencionar el cultivo de la apariencia en términos de una reproducción: la imitación de los futbolistas ante las cámaras. (Artes, 6to. año, 17 de octubre del 2014)

A propósito del fútbol y de la consabida alianza económica entre los medios masivos, la publicidad y las asociaciones del deporte profesional: ¿podríamos hipotizar una influencia especial de la industria de los videojuegos, cuyos títulos futbolísticos aparecen en el aula? Con más de veinte años de historia en el

mercado, el 'Pro Evolution Soccer' (PES) era uno de los títulos más jugado en clases, aunque bastante menos que los FPS, probablemente por 'correr' lento, incluso en versiones antiguas.³ Enfocándonos en temas como la vanidad, la construcción de una imagen o la adscripción a una estética adolescente, ¿podría ser relevante pensar la auto-construcción que estos juegos encierran, a través de interfaces que permiten al usuario reproducir con completa exactitud, los rasgos faciales y corporales de una persona?

La interfaz de personalización del PES, por ejemplo, permite construir figuras sumamente específicas a través de una batería masiva de rasgos anatómicos, e incluso emular los estilos de movimiento de los jugadores (formas de correr, de patear un penal, de driblear, etc.). Una combinatoria realmente múltiple de parámetros ofrece con certero realismo, retratos de los jugadores en movimiento, rotables en 360° y en forma azimutal. Como lo atestiguan numerosos tutoriales de Youtube, que enseñan a reproducir el rostro de jugadores específicos o el propio rostro, entre los jugadores resulta evidente la motivación por insertar la propia persona en el videojuego. El propósito manifiesto parece ser participar en el juego de un equipo de super estrellas, o crear un equipo con amigos y conocidos, y llevarlo a competir contra clubes prestigiosos, en torneos reales. Más allá de esto, podría resultar interesante observar la auto-construcción que habilita la interfaz y la atribución -realista o aspiracional- de rasgos físicos o anatómicos, para reflejarse en la pantalla como goleadores, capitanes, o glamorosas estrellas mediáticas. Pienso que estas interfaces brindan un muestrario de *looks* más amplio que el que la televisión puede ofrecer, pero además entrenan el ojo en detalles visuales que anteriormente hubieran sido observaciones específicas de especialistas de la moda, la cosmética o la peluquería.

En opinión de algunos docentes, cierta influencia del glamour televisivo parece influir sobre los chicos en forma más amplia, no sólo en su apariencia física o a través de cierta hexis corporal, sino también en formas de comunicarse, discutir, enojarse o bromear entre ellos y con los adultos, que a veces resultaban demasiado histriónicas, sobre-actuadas o estereotipadas. En el próximo capítulo trataremos esta cuestión. Pensando en la importancia que los varones atribuían al *look*, quizás sea interesante hipotetizar si, efectivamente, el cultivo de una imagen o de un carisma mediático se han 'instalado' en el imaginario de algunos adolescentes como posibilidad laboral, en tanto sustento de cierto estilo glamoroso de vida. Habría que ver cómo se articulan tales aspiraciones con aquel 'conformismo' que algunos de los chicos expresaban, al ser consultados sobre su futuro y sus probables trayectorias laborales.⁴ No parece que el cultivo de una apariencia física y cierto carisma 'escénico' constituyan una posibilidad laboral realista para algunos de estos chicos, pero la idea tiene presencia en cierto imaginario.

A este respecto, podemos comentar el caso de Francisco, un muchacho del 6to. año que, al ver pasar a su hermano menor por el pasillo, se puso a explicar la llamativa expansión que éste portaba en su oreja, argumentando que -a sus 12 años- el chico se dedicaba profesionalmente al 'modelaje'. Non sequitur, Francisco agregaba que él también tenía tatuajes, y que también había usado una expansión durante cierto tiempo, pero que ya no le parecía *interesante*. Ese mismo día, al terminar el recreo,

Francisco contó una historia fantástica, sobre cómo en un viaje a Córdoba –en un concierto de cuarteto cordobés– se había subido a cantar al escenario, haciéndolo tan bien que esa noche había tenido *un par* de conquistas amorosas. Ante mi sonrisa desconfiada, el adolescente convocó al resto de los viajantes, los que confirmaron, a regañadientes y entre risas, todo *menos lo de haber cantado bien*. De conversación muy fluida, el muchacho me comentaría en otra oportunidad que su expectativa laboral más concreta para el año entrante consistía en que su padre le *hiciera entrar* al lugar donde trabajaba, el Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires.

Diferente onda

Podríamos oponer la apariencia estereotipada de los varones del sexto año, a la heterogeneidad de los chicos del tercer año, grupo que acompañamos durante más tiempo percibiendo mejor su sociabilidad cambiante. Sin pretender establecer certezas, podríamos describir el punto inicial de esta sociabilidad, reparando en la oposición de gustos y consumos culturales entre dos grupos de unos 5 o 6 adolescentes cada uno. Entre estos grupos a comparar, había 3 pares de chicas con el mismo nombre, algunas de las cuales compartían incluso un segundo nombre. Se explicita esta cuestión para fundamentar la nominación algo rudimentaria que se utilizó en el registro de campo, que no obstante, guardaba relación con la apariencia física de las chicas, y en algunos casos, con su actitud, alternativamente más infantil o más adolescente. Veamos.

Durante el 2014, el grupo de ‘las grandes’ estaba conformado por Soledad ‘grande’, Valentina ‘grande’, Valentina ‘pequeña’, Jazmín ‘grande’, Mariela, Romina, y al año siguiente, Jocelyn. Estas chicas sostenían gustos musicales y televisivos superlativamente modales (cumbia, reguetón, realities y una ‘variedad’ de circulaciones virales y fugaces), en contraste al grupo de ‘los pequeños’ –Soledad ‘pequeña’, Alex, Andrea, Manuel, Micael, y Daniel, a los que se sumaba Laura, Jazmín ‘pequeña’ y al año siguiente, Gimena– cuyos gustos ‘respondían’ a nichos mucho más específicos de las industrias culturales, para incluir –por ejemplo– los comics y el manga, el animé, los videojuegos, las cartas de rol y otros juegos de mesa elaborados, cierto rock alternativo, el J-pop o el K-pop. Andrea, que se autodefinía ‘grunge’, hacía retratos de sus compañeros en versiones manga. Junto a su amiga Soledad (p), estaban aprendiendo a tocar un instrumento musical, en clases particulares que recibían en sus hogares. Vestían atuendos holgados, adornados con pines o parches ‘rockeros’. No utilizaban aros ni pulseras vistosas, y de vez en cuando, aparecían con las uñas pintadas de algún color oscuro, en una incipiente estética que evocaba el gótico o metal, pero hibridaba con los animalitos de peluche que colgaban de sus mochilas. La otra chica que frecuentaba el grupo original de ‘los pequeños’ era Jazmín (p), una chica evangélica hija de un pastor, que cultivaba una apariencia más madura y elegante, una suerte de moda ‘universitaria’ a cara lavada.

Junto a los varones del grupo, estas chicas recibían las burlas de varias de las integrantes del grupo de ‘las grandes’, que los consideraban *aparatos* y aniñados. Las ‘grandes’ se mofaban permanentemente

tanto de los accesorios y objetos que llevaban a clases (por ejemplo, los ‘pines’), como de sus interacciones en clases cuando los docentes les interpelaban. Tanto era así, que el paciente docente de teatro terminó por amonestar a Jazmín (g), explicando que la castigaba *‘por boicotar permanentemente las actividades al otro grupo’*. Por otro lado, dentro del grupo de ‘las grandes’, el trato también era frontal y ácido, a menudo violento y a los gritos. Su vestimenta era, en general, más ajustada y ‘atrevida’, y algunas veces, las chicas aparecían tímidamente maquilladas. Alternaban atuendos, pero la ropa deportiva (buzos, calzas y remeras) era más frecuente. Al tratar con los docentes, se vinculaban desde posiciones algo defensivas e impostadas (dramatizadas, histriónicas), cuestión que también distanciaba a los grupos en cuanto a su estilo del habla: en general ‘los pequeños’ se relacionaban con los adultos con una mayor docilidad y espontaneidad.

Siguiendo una lógica largamente instalada en las ciencias sociales, durante el primer año de observación parecía que el grupo más ‘aniñado’ -muchísimo más ‘rebuscado’ en sus gustos e intereses- mantenía un status económico superior al del otro grupo, lo que de por sí explicaría la conformación misma de los grupos. La hipótesis bourdiana sugeriría que estos chicos habían ‘incorporado y objetivado’ cierto capital cultural, que si bien no se debía necesariamente a una situación económica superior, sí mantenía con ésta una relación vinculante.⁵ Pronto aparecieron contra-ejemplos a esta suposición. Además, para el año siguiente la situación grupal descrita había cambiado: las fronteras de los grupos se hicieron permeables y nuevas amistades se crearon. Incluso se podía notar un incipiente buen trato entre Soledad (p) y Jazmín (g), las dos chicas que definían cierta ‘polaridad’, entre una actitud aniñada y dócil y cierto engreimiento adolescente.

Revisemos la historia de la fiesta de quince de Valentina (p) porque ofrece un buen ejemplo para contradecir una relación directa entre capital económico y capital cultural, que aquí entendemos de forma algo discutible, como un consumo cultural menos estereotipado o ‘mainstream’. La escena también ofrece un caso testigo de la capacidad o aspiración económica de una familia de la escuela, que previene la caracterización de los alumnos de la Secundaria N°64 a través de cierta precariedad material, supuestamente ‘explicativa’ de la impugnación de la autoridad docente.

Mientras Andrea fundamentaba sus bocetos frente al docente, Valentina (p) enseñaba a sus amigas un libro empastado de lo que parecían ser fotografías. Las compañeras de su grupo miraban con mucha atención y comentaban con interés cada foto. (...) El docente despachó a Andrea, que se fue a preparar la escena con su grupo, y pidió permiso a Valentina, para ojear el libro que la chica había dejado sutilmente, sobre su escritorio. Yo estaba sentado al frente, al lado de Lautaro, mirando las anotaciones que realizaba en el libro de clases. Con complicidad, me acercó el tomo y nos pusimos a ver las fotos de la chica. Pero enseguida se paró para continuar corrigiendo los bocetos que le acercaban. Entonces, en solitario me puse a leer atentamente los comentarios y dedicatorias de los invitados a una fiesta: se trataba del álbum conmemorativo de los 15 años de la chica.

Llamaba la atención un exagerado sentido de 'logro' en los comentarios. Particularmente, uno decía 'tantos días tachados en espera de éste, tu gran día'. El álbum estaba compuesto de impecables fotos en estudio y exteriores en Puerto Madero. La niña aparecía caracterizada como una modelo, con un par de vestidos de noche y zapatos de taco alto. A mi ojo ignorante, el de Valentina no parecía otro 'book' más de los 15 años, cuyas sesiones de fotos ocurren frecuentemente en las escaleras de la Municipalidad de La Plata, para incomodidad del público que asiste a los numerosos conciertos corales organizados en el 'Salón Dorado'. La producción era llamativa y la calidad del objeto, en un papel grueso y brillante, me impresionó.

Me acerqué a la chica para preguntarle por su fiesta de cumpleaños, y con entusiasmo se puso a contar los detalles del evento. Me dijo que se había realizado en un famoso salón de fiestas de la ciudad, que se encuentra sobre Avenida 72 y tiene una llamativa forma de castillo. Ante un comentario muy solapado por los costos del evento, Valentina detalló con fluidez las cifras de su cumpleaños: la cena de la fiesta, junto al alquiler del salón, habían costado 1.000 pesos por persona, para un total de 120 invitados. Adicionalmente, durante la fiesta se presentó un "grupo de baile brasileño y un show de pizzas, contratados aparte", al igual que el servicio audiovisual, que el mismo fotógrafo del book brindaba. Los honorarios de éste último ascendían a 15.000 pesos. El 'candy bar' había costado alrededor de 3.000 pesos, la torta 1.200, y el vestido de diseñadora -probablemente conocida en La Plata- 11.000 pesos. La organización del evento había comenzado en marzo, cuando los padres de Valentina (p) contrataron una productora especializada en estas fiestas, y recién en octubre se terminaron de afinar los últimos detalles.

Me pareció que, del curso de Valentina, sólo una chica había sido invitada. Al menos cuando leía las firmas y las dedicatorias del book de fotos, sólo pude reconocer el nombre de Soledad (g), aunque expresamente busqué el nombre de otras chicas de su grupo. Extrañado a partir de la suma rápida de los costos totales [que durante el 2014 equivalía a un muy buen terreno en las afueras de La Plata] le pregunté haciéndome el desentendido, si es que "hoy en día, costaba eso, celebrar los 15 años". "Para que me diera una idea", me respondió que su prima había celebrado sus 15 hacía muy poco tiempo, y había pagado 250 pesos por persona, "sin las contrataciones ni extras" dispuestas para su fiesta. Le pregunté con sorna cómo la habían pasado sus padres. Me contestó sonriendo que "se habían estresado un poco", pero que "al final la pasaron muy bien, aunque en dos semanas venía la fiesta de primera comunión, de su hermana de 11 [años]". La felicité nuevamente por su cumpleaños, y le dije bromeando que cuidara mucho a sus papás. Se llevó sonriente el álbum y volvió a sentarse entre las chicas de su grupo. (Teatro, 3er. año, 14 de noviembre del 2014)

Si bien sería absurdo adjudicar esa capacidad de gasto o endeudamiento a todas las familias de la escuela, al menos en apariencia queda claro que esta alumna no padece de privaciones materiales. Sin entrar a discutir la veracidad de las cifras comentadas por la chica, consideremos su caso asumiendo que se trataba de una familia excepcionalmente adinerada, es decir, de una circunstancia atípica en la comunidad de la Secundaria N°64. Correspondería entonces, señalar que durante los años de observación, los recursos materiales desplegados por Valentina (p) nunca parecieron lujosos o inusuales, ni diferían por mucho de aquellos del resto de la clase o de otros cursos visitados. Evocando sin mucha imaginación

objetos típicos de distinción entre los adolescentes, habría que decir que la gran mayoría de los chicos poseían zapatillas e indumentaria de marcas muy conocidas y en muy buen estado; y todos utilizaban celulares bastante recientes, cuya posesión no generaba mayor revuelo ni precisamente distinción. En este sentido, tampoco fueron muchas las veces en que se hubiera presenciado alguna expresión manifiesta de clasismo entre los chicos, que pudiera sugerir brechas socioeconómicas radicales en la escuela, o directamente la existencia de discriminación social dentro de los grupos.

A objeto de complejizar el juicio precedente, expongamos los únicos casos presenciados de clasismo más o menos ‘manifiesto’: el primero, narrado en el segundo capítulo, cuando Ramiro se burló de las zapatillas (de marca y caras) de Tiago -cuyo padre tiene un taller mecánico- acusándolo de haberlas comprado en la feria de La Salada. La mofa generó la ira del último, quien lejos de procurar encubrir un ‘status subalterno’ (suponiendo que lo hubiera), le enrostró al primero su distinción: *él debía trabajar para comprarse esas zapatillas*. Gimena, que atendía a la escena, también reprendió a Ramiro preguntándole con molestia *cuál sería el problema, si las zapatillas vinieran de La Salada*. El segundo caso es menos evidente, y expone un clasismo en sentido ‘inverso’. Sucedió cuando uno de los chicos del sexto año -*los más plaga*- se ufanó a mi lado diciendo que compraría unas zapatillas nuevas, y advirtió que para ello *saldría a robar*. El chico bromeaba ostentosamente y decía *pasame la trincheta que me hago un kiosco*. Luego completaría su chiste, preguntándole insistentemente al docente *cuánto calzaba*. Esa fue una interpelación que también recuerdo vagamente dirigida a mí.

Más allá de la jactancia del adolescente para reivindicar cierta cultura ‘delincuencial’ estereotipada y promovida por varios productos mediáticos -GTA sin ir más lejos-, las escenas de clasismo no fueron frecuentes en las aulas visitadas. Es probable que la diferenciación social pasara inadvertida ante mi observación. No obstante, me remito a la opinión de los mismos actores para caracterizar la escuela como un entorno homogéneo y *tranquilo*.

Las otras escuelas (las *difíciles*)

Nos interesan las conversaciones sostenidas con los docentes, como instancias de mayor conceptualización sobre las diferencias sociales de los alumnos con que trabajaban. Una vez más, hay que decir que los docentes describían la N°64 como un establecimiento excepcional y agradable para trabajar, y planteaban el tema de la diferencia social casi siempre en torno a otras escuelas donde ejercían la docencia. Procuraremos integrar varios elementos en una suerte de sumario del discurso docente que abordaba la diferenciación social como un elemento estructurante de su práctica. A partir de estos dichos intentaremos describir cierta ética docente, procurando ampliar los sentidos del concepto nativo del *remarla*.

La idea es presentar las palabras de los propios informantes, aceptando que por momentos, sus comentarios tornan redundante la descripción. Consideraremos las preocupaciones y los juicios de los docentes, para ensayar un 'ethos' que no se remite únicamente a su relación con estudiantes procedentes de entornos económica y culturalmente precarios. No obstante, son los entornos educativos precarizados los mayores disparadores del discurso humanista de los docentes. Son las historias de escuelas difíciles las que mejor describen cierta idea de tesón pedagógico. Son sus logros y fracasos en ambientes 'distantes' en lo socio-económico los que indirectamente, o a través de su propia crítica, pueden orientarnos respecto de sus convicciones y de su auto-percepción.

Conviene advertir que no se pretende una clasificación taxativa de las formas en que los docentes entienden y construyen directa o indirectamente un 'propósito' en su cotidiano. Más bien, se pretende describir y problematizar sus historias como indicios para ensayar, hipotetizar, esbozar o aventurar, los fundamentos éticos, implícitos en sus repertorios prácticos. En lo que resta del capítulo, reparemos en cuatro aspectos que delinean cierta ética del docente y amplían los sentidos del *remarla*: primero, en la aceptación del desgaste físico y psíquico en el trabajo con el otro; segundo, en la irrecusabilidad de la transmisión, entendida también como un deber de democratización; tercero, en la percepción de las carencias de la formación para lidiar con lo diverso; y cuarto, en la sustitución excepcional de la función de transmisión, por una función terapéutica de contención social que implica al docente en el vínculo afectivo, gratuito, incierto y vulnerable con un otro diferente, y le acerca a una idea derridiana de 'hospitalidad'.

La diferencia como padecimiento (1)

En primer lugar, los docentes visitados referían a la diferenciación social en términos de *la violencia* en el aula, entendida como un conflicto que no provoca necesariamente el quiebre o la clausura de su trabajo, sino un desgaste prolongado y acumulativo en el tiempo. La violencia en el aula y el desamparo al que están expuestos los docentes en escuelas periféricas, aparecen como los grandes temas al momento de contar sus experiencias. Concretamente, los docentes visitados refirieron a la violencia en términos de los costos para su salud mental y bienestar físico, y en menor medida a costos materiales o profesionales, que surgen al trabajar en contextos 'marginales'.

Aunque no siempre fuera así, los docentes visitados eludían frecuentemente los conflictos, como el precio a pagar por el establecimiento de un buen ritmo de trabajo. Considerando que se trata del único docente visitado que en la N°64 trabajaba con chicos del nivel terminal, digamos que la relación pedagógica que Julio sostenía con el grupo fue la única relación de conflicto y desafío frontal a la autoridad del docente que presenciáramos durante los años de observación. Las situaciones de conflicto en la Escuela N°64 estaban contenidas en el marco disciplinario que ofrecía una directora muy presente, pero esto no alcanzaba para prevenir el desgaste de los actores involucrados. La siguiente transcripción

corresponde a una conversación con Julio, a propósito de un fuerte encontrón que durante esa misma jornada, había tenido con Rosso. Este intercambio ocurrió un par de meses después del episodio que abría el Capítulo 4, y un par de semanas luego de otro duro impasse con el mismo chico. En la conversación el docente también narra una escena de las 'otras escuelas'. Veremos que frente a la violencia de los chicos, la reacción de Julio consistía en el olvido: cierta amnesia -simultáneamente espontánea e intencional- respecto de las situaciones delicadas. Volveremos sobre el asunto más adelante.

(...)

Planteando indirectamente el tema [la dificultad anímica de lidiar con el conflicto], le pregunté "cómo lo llevaba". Me respondió irónico: "Así... como me viste", pero luego -como en concesión hacia mí- amplió sus palabras a propósito de su propia vida personal y de su salud. Me contó que vive con su mujer y con el hijo que ella tiene, que va a cumplir 19 años. Me dijo que trataba de aislar su propio hogar de los problemas del trabajo, pero comentaba que, a menudo, se descubría reaccionando muy mal en su vida personal, por culpa del estrés de las escuelas. Agregó que él sí creía que fuera posible desligarse [de los problemas del trabajo], pero señaló que le resultaba muy difícil, incluso con todos los años que lleva dedicado a la docencia.

Entonces recordó el tiempo en que hizo clases en una escuela "muy marginal". Recordó que estaba muy estresado, y que durante toda la semana imaginaba el momento de asistir a esa escuela para dar clases, donde en una oportunidad, un chico lo había amenazado de "agarrarlo con una patota a la salida, para golpearlo". Me contó que eso le había producido "un problema de salud mental" que, si bien no recordaba, "se asemejaba a la crisis de pánico", y señaló que "después de la carpeta médica", había decidido renunciar por el malestar que todo eso le producía. De esa escuela, recordaba especialmente "lo bravas que eran las chicas", que "constantemente le faltaron el respeto en clases, hasta el mismo día en que se fue".

Abierto el tema, le pregunté directamente por la amenaza que en una clase anterior había recibido de parte de uno de los chicos, como respuesta a su enérgico regaño. [Se trataba de Rosso, quien no quiso 'delatar' al compañero que había lanzado una lata de gaseosa aplastada contra el pizarrón. En aquella clase, yo estaba junto a Julio en el pasillo, mirando a un grupo de chicos pintar los estenciles, cuando un fuerte golpe (la lata de gaseosa) desencadenó la situación. No entré al aula cuando el docente ingresó, pero desde afuera escuché patente las palabras que Julio había dirigido a Rosso: "¿así que ahora me amenazás?"] Ante la pregunta, Julio me respondió sonriendo que, aunque se acordaba del episodio, no recordaba haber recibido una amenaza. No insistí pero le pregunté, en cambio, por las alusiones "a la calle" que Rosso había hecho ese mismo día, antes del recreo, en medio de una discusión en la que, en cierto momento, el docente le había dicho al chico: "pero acá no estás en la calle". Me sonrió nuevamente y comentó que tampoco se acordaba, agregó alegremente que "cuando está en caliente, después ni se acuerda de las cosas que dice o que le dicen".

Me tomó desprevenido esa amnesia repentina, que suprimía un episodio vivido hace menos de una hora. Comenté automáticamente, que seguro "tenía el cuero grueso", pero me interrumpió

diciendo que “no del todo, porque después, en la vida cotidiana, uno va sintiendo cómo le pasan la cuenta este tipo de situaciones”. Cerró el tema explicando que “por sanidad, no guarda recuerdos de cómo pasan exactamente los conflictos”, y agregó que “es mejor así, pasarle por arriba a las situaciones densas, porque si no se complica seguir dando clase”. Sentí que sería un poco insensible continuar preguntando. (Artes, 6to. año, 22 de agosto del 2014)

La narración no lo puede reflejar, pero el tema parecía ser incómodo o doloroso para Julio, y mostraba la vulnerabilidad de un docente de mucho carácter. Habría que ver en sus palabras también una autocrítica respecto de su genio, como si por momentos considerara su propia idiosincracia como un impedimento para su actividad docente, al mismo tiempo que un soporte probado para lidiar con los chicos más grandes de la escuela. El docente era bastante claro para comunicar sus ideas, y tenía una reflexión muy acabada sobre su práctica. Destaquemos de sus palabras, la descripción del *desgaste*; de los *costos personales*; su ‘amnesia’ respecto de las confrontaciones; y cierta auto-crítica pedagógica, que parece algo sí como un ‘pendiente’ respecto de su mal carácter o su personalidad fuerte.

La diferencia como el deber de la transmisión (2)

El tema de la transmisión de los saberes, y más ampliamente de la mediación cultural, aparece en las conversaciones como un deber y, en cierto modo, como una deuda social a retribuir. Una importante preocupación del discurso de los docentes refiere a su desempeño didáctico en el sentido tradicional del término, como a la capacidad de mantener el interés de los alumnos y de producir experiencias ‘significantes’. Si bien los docentes coinciden en que lo económico no determina ‘per se’ el fracaso de las tareas educativas, sí sugieren que condiciones sociales precarias reducen mucho sus repertorios posibles dentro del aula.

Dos elementos aparecen en el discurso como elementos fundamentales para el trabajo docente en entornos educativos muy precarizados. El primero es una figura fuerte de autoridad por parte del directivo, que organiza y unifica al propio cuerpo docente, y representa ante los chicos cierto nivel terminal de sanción, en el entendido de que los chicos sostengan algún tipo de interés por permanecer en la escuela. Veremos aparecer esta percepción docente en las narraciones siguientes, así como también figuraba al final del capítulo anterior, en las palabras con que Julio resaltaba la importancia del directivo presente como responsable de la disciplina y, en forma indirecta, del ritmo de la clase:

“[Los problemas de conducta] dependen mucho de la mano de los directivos; porque existen escuelas donde los directores no conocen a los docentes, o no los han visto nunca, y eso hace que los problemas disciplinarios queden boyando... los chicos se van con unos papelitos a sus casas.” (Artes, 6to. año, 31 de octubre del 2014)

Un segundo tema sobre el que nos interesa extendernos, es cierta convicción o ‘mística’ -hasta cierto punto un ‘mesianismo’- que podríamos relacionar a aquella vocacionalidad, que para Alejandra

Birgin se vincula a una ética apostólica de funcionario 'íntegro e integrado'.⁶ Los docentes más jóvenes se referían a esta mística como una convicción por *remarla constantemente* para hacer de las clases experiencias significativas de sentido, y ante todo por *hacer*. El *remar* plantea el vocacionalismo como una idea de sacrificio, de actividad, tesón y persistencia ante condiciones adversas, y de alguna manera condice con la idea de la escuela del movimiento incesante que explorábamos en el capítulo anterior.

Podríamos aventurar que el *remarla* no sólo compromete a los docentes, sino que es requerido a los propios estudiantes, para devenir administrativamente en evaluación y simbólicamente en un valor social a reproducir. En este sentido, podríamos preguntarnos si el vocacionalismo del *remarla* no fundamentaría la nota de concepto, a nivel de las representaciones valóricas (el esfuerzo como un relato social más amplio) y más allá de las necesidades administrativas de la docencia. Examinemos esta hipótesis a través de los dichos de Lautaro, el más joven de los docentes acompañados.

(...)

Me contó que, en la otra escuela, tenía un curso de 7 alumnos de 6to año que le pedían constantemente fumar en el aula, y que "realmente no les importaba para nada la asignatura, ni siquiera sus notas". Agregó que los preceptores y los profesores también fumaban en los pasillos y que si amenazaba a los alumnos con enviarlos a la directora -medida que para el docente implicaba un intenso castigo en 'nuestra' escuela- los chicos le respondían con ironía, diciéndole que la directora no estaba en su oficina. "Para colmo de males -continuaba- esto era cierto, pues la directora llegaba alrededor de las 9.30 y se retiraba a las 12 del medio día, aun teniendo que completar una jornada completa".

También me contó que había un profesor de Ciudadanía, que mandaba a los chicos al patio, a jugar a la pelota, de tal suerte que todos los Lunes, en el horario en que Lautaro impartía su asignatura, se podía ver al docente fumar en el corredor mientras los chicos armaban un "picadito". En una oportunidad, unos colegas le habían reclamado por la situación, ante lo que el docente había contestado muy tranquilamente y sin dejar el cigarrillo, que "la ciudadanía también era el deporte".

Para volver a Teatro, le pregunté cómo eran sus clases en esa escuela. Me contó que ninguna de las actividades que yo había presenciado en el grupo de tercero, había funcionado en el otro establecimiento. Matizó el problema como una "infantilización extrema" [de la cual se quejó más de una vez, también en la Escuela 64, en coincidencia con otros docentes] y me contó que aquel sexto año sólo "respondía bien ante el Policías y Ladrones". Me contó que una vez quiso proponer una improvisación basada en "estar comiendo con los suegros", pero no consiguió más reacción que la risotada y el silencio incómodo. "En cambio -continuó- cuando la consigna consiste en el robo de un banco, los chicos hacen como si se agarraran a balazos", lo que le resultaba en extremo infantil. Lautaro se decía impresionado con que "chicos de 17 ó 18 años jugaran como nenes de 9 años, en vez de plantear algún tipo de desarrollo algo más complejo", que incluso puede verse -completó- en las películas de acción. (Teatro, 3er. año, 18 de julio del 2014)

De la conversación que origina esta breve transcripción, hay que destacar el malestar que a Lautaro le producían las dificultades para realizar las actividades en esa escuela ‘difícil’, y también su frustración ante la antipatía del tercer año en la propia Escuela N°64. Lautaro trabajaba muchas horas en talleres vocacionales, de los que describía con visible contento, la facilidad y el entusiasmo de sus alumnos para *enganchar con el trabajo*. El docente parecía disfrutar muchísimo con la enseñanza ‘vocacional’ y resultaba evidente que procuraba cierta importación al aula del entusiasmo del taller. No vi en las clases de Artes o de Música (y menos de NTIC), un formato de trabajo tan personalizado como el de Lautaro, que en cierto modo podríamos atribuir al énfasis práctico de la asignatura y a lo reducido del grupo de 3er. año. El compromiso de Lautaro con el constante remar o hacer era sobresaliente. Probablemente sea el acostumbramiento del docente al ritmo y al formato del taller vocacional -donde los ingresos económicos del artista-docente dependen de la retención de los alumnos- lo que explicaba su involucramiento intenso en las actividades del aula, y su categórico rechazo por la actitud del colega de ‘Ciudadanía’.

En coherencia con la descripción de los oficios docente, podríamos aventurar que, en la mediación didáctica de los objetos en el aula, la magnitud del *remarla* aparece en la brecha entre la planificación y los resultados reales, que implica al docente en una improvisación que, más o menos estructurada, requiere la apertura y el ‘abrazo’ de lo inesperado. Patricia Sadovsky repara en la dificultad de generar el entusiasmo por las actividades de clases, y se pregunta tanto por la planificación como por el sentido de oportunidad de los docentes. Sus palabras sintetizan muy apropiadamente, los términos didácticos del *remarla*, según pude observarlos en las aulas visitadas:

‘[¿]cómo responderán los alumnos a nuestras propuestas, y cómo armamos las propuestas para que las ideas que nos interesa tratar puedan emerger en la interacción en el aula[?]. Es un trabajo de anticipación, de análisis de la potencialidad de lo que estamos planteando. En este sentido los chicos están presentes en la discusión, son nuestros interlocutores implícitos en el momento de tomar decisiones. De esta manera se instala un lazo entre los problemas que vamos a proponer y los recursos que los alumnos pondrían en juego para resolverlos. Implícitamente, hay dos preguntas básicas que comandan la discusión: ¿cómo van a hacer esto?, ¿queremos promover que hagan esto? Este diálogo imaginario con los alumnos, esta anticipación acerca de sus posibilidades, ayuda a configurar en las cabezas de los profesores un estudiante que va pudiendo, un estudiante que se involucra en un recorrido a partir de su participación en los intercambios que se sostienen en el aula, un estudiante capaz de hacer algunas relaciones a partir de las cuales podrá elaborar otras en el juego de la clase.’⁷

Decíamos que en el entorno ‘tranquilo’ de la Escuela N°64, las clases de Lautaro eran especialmente ilustrativas de aquel ‘remar’ por resultados áulicos reales en términos de habilitar sentidos y mostrar nuevos mundos. Por el tenor de la asignatura, la actividad de improvisación pedagógica era incesante, y según las palabras del docente *‘había que poner el cuerpo constantemente’*. Su cansancio se

manifestaba hacia el segundo bloque de la asignatura (luego del recreo) y sus gestos de frustración se hicieron más evidentes hacia final de año, toda vez que procuraba suscitar el entusiasmo entre los chicos en actividades demandantes también para ellos en términos de acciones corporales específica, con el agravante del incipiente calor durante el último trimestre.

Es posible que la frustración de Lautaro y el rechazo a la negligencia imputada a su colega describan una auto-percepción y una auto-disciplina: cierta ética de la tenacidad para enfrentar una tarea difícil sin garantías de éxito. Podríamos considerar que la crítica y el repudio por la falta de voluntad o la desidia generalizada en la escuela ‘difícil’, caracteriza la tarea educativa como un deber, no sólo en el sentido de una ética, sino también en el sentido de una deuda social, de algo que se ‘les debe’ a los excluidos, o simplemente, a los nuevos. Cuando las actividades *no enganchaban*, Lautaro resumía con tono de consuelo: *yo quiero que conozcan otras cosas*. Las palabras son expresivas de la asimetría con que el docente asume su rol de mediador cultural, pero no hacen justicia a su entusiasmo por enseñar, ni la genuina frustración que le embargaba ante el desinterés de los chicos, a la que, empero, se sobreponía constantemente.

La relación con el docente fue estrecha, al punto de haber sido insistentemente invitado a participar del centro cultural que había creado, en un espacio que compartía con una agrupación política de izquierdas, con la que manifestaba *no compartir mucho*. Por la relativa cercanía personal durante el 2014, y por aquel vaivén entre el entusiasmo y la frustración que el docente explicaba a través de cierto ‘consuelo’, existe cierta tentación interpretativa de inscribir ese deber-deuda de la transmisión cultural, en el doble sentido de lo ‘gravoso’ que para Walter Benjamin caracteriza al capitalismo como religión.⁸ ¿Será posible que en cierto imaginario docente, la investidura de la cultura dominante ante sujetos percibidos como parte de una subalternidad, sea una representación algo culposa, tanto por la asimetría del poder-saber como por aquella material o económica? Hipotetizamos con cierta licencia, que la expiación de esta deuda-culpa no puede ser alcanzada sino a través del mejor esfuerzo posible, en forma tal de realizar en el acto educativo cotidiano, el valor de equidad que se niega en lo social: una acción pedagógica de efectos ‘niveladores’ de alcance local, no obstante escalable en volumen (un ‘granito de arena’).

Aclaremos desde ya, que la adjetivación ‘culposa’ no procede de los informantes. Si el adjetivo se utiliza, es sobre todo porque el *remarla* aparece frecuentemente como un discurso ‘póstumo’ y de ‘consuelo’, algo así como un descanso para la conciencia, ante situaciones extremas que verdaderamente afectan a los docentes y les interpelan a actuar. Los docentes visitados fueron consultados indirectamente por estas cuestiones, en conversaciones siempre oblicuas -no directivas- y nunca se preguntó por una definición ética de la docencia. No obstante, los comentarios inscribieron su actividad y la de sus colegas en un plano ético, como un *deber* ante los chicos. Al contrario, la desidia en la preparación o en el

desempeño de las clases aparecía tratada desde un punto de vista muy crítico, o directamente fingida (ocultada) en las propias prácticas improvisatorias.

Los juicios indirectos y auto-percepciones sobre la docencia conllevaban cierto elemento altruista en lo político pero también cierta idea de sacrificio personal, que podemos ver en la permanente muletilla de Norma: *más no puedo hacer*. Antes advertía que el *remarla* -como categoría expresiva del valor de la tenacidad del docente y de su sentido del deber- se auto-impone tanto como se exige hacia los alumnos. Digamos que el *remarla* conlleva una idea de ‘sacrificio personal’, que se demanda en reciprocidad al educando. Desde un punto de vista benjaminiano, podríamos ver en la reciprocidad del ‘remarla’, una educación valórica que reproduce lo ‘gravoso’ y se relaciona con la auto-responsabilización que tomábamos de Crary, pero quizás más con cierta ética política, si es que no derechamente partidaria.

El punto que interesa relevar es que la ética del *remar* fundamenta recíproca y simbólicamente la nota de concepto discutida anteriormente. Un ejemplo sumamente literal de esta reciprocidad del *remarla* subyace a la amenaza de Sergio lanzada a un grupo de alumnos que -buscando atajos- habían plagiado alevosamente sus trabajos prácticos. Sonriendo con su habitual picardía, el docente se acercó lentamente a los chicos, para decirles bajito y al oído:

“van a tener que remarla como en dulce de leche”

Aventuramos que la amenaza de este docente de singular sentido del humor tanto aplica como define cierta idea de simetría ideal del esfuerzo escolar, en la que los docentes despliegan el mismo ejercicio de voluntad que solicitan a sus alumnos. En cierto modo, se trata de la actualización cotidiana y áulica de aquellos valores más ampliamente enmarcados en un relato de transformación social y construcción de una mejor sociedad, a partir de un esfuerzo colectivo, compartido y abnegado. La vocación declarada por los docentes, para hacer de sus clases experiencias interesantes de conocimiento ‘remontando’ la falta de entusiasmo o interés, es expresiva de valores humanistas y políticos que sintonizan desde distintos lugares con aquel relato. No obstante, en las historias sobre las escuelas difíciles, la satisfacción del valor de la equidad como una aspiración a ‘nivelar’ en el plano didáctico es incierta y queda postergada al largo plazo. Como decíamos, la ética del *remarla* asume a menudo la forma de un auto-consuelo, y esto parece ser acentuado en los contextos educativos más precarios.

La diferencia como un problema de preparación (3)

En el discurso de los docentes aparecen juicios sobre el propio trabajo, el trabajo de un colega o el de un superior, que plantean en la alteridad extrema de las *escuelas difíciles*, una suerte de prueba reactante que expone su impotencia y descubre falencias en su preparación o formación. Carlos Skliar se muestra crítico respecto de la idea de una preparación que habilite para trabajar en realidades educativas complejas. Centrándose sobre todo en la convivencia en el aula, el autor escribe: 'No es que la escuela o los maestros no están preparados. Me parece que todavía no hay un consenso sobre lo que signifique "estar preparados" y, mucho menos, acerca de cómo debería pensarse la formación en términos de integración. Por una parte, cabe la pregunta de si es necesario o no crear o reinventar y reproducir un discurso racional, técnico, especializado sobre ese otro "específico" que está siendo llamado a la integración.'⁹ Skliar invita a pensar la educación 'no tanto como el alojamiento institucional de una alteridad devaluada, sino como un espacio y un tiempo particular de conversación, cuyo tema central quizá sea qué hacemos con la tradición y con la transmisión'.¹⁰

La pregunta por la convivencia compleja en el aula es inseparable de la pregunta por los modos de la transmisión y/o de la mediación cultural. La experiencia de los docentes visitados hallaba un denominador común en su desconcierto e impotencia y en la auto-percepción que los revelaba carentes, insuficientes o poco preparados para aulas heterogéneas. Describiremos esta cuestión en forma oblicua y a través de la auto-percepción que la docente de Nuevas Tecnologías desplegaba ante mi supuesta 'vigilancia' en el contexto de la Escuela N°64, donde no existían problemas serios de convivencia.

Personalmente, siento no haber sido capaz de ganar la confianza de la docente de NTIC, para aligerar la constante sensación de evaluación 'experta' que mi actividad de registro al fondo del aula le provocaba. Desde comienzos del 2015, en más de una ocasión percibí cierta incomodidad de su parte, expresada sobre todo en una sobre-fundamentación de sus instrucciones y decisiones. Una tarde charlando al fin de la jornada, Norma me preguntó derechamente si acaso *yo no tenía alguna opinión o consejo para sus clases*. Su pregunta me ponía en el lugar de un 'especialista' y perturbaba mis expectativas de conseguir cierto rapport. Además, el que mi observación pudiera tensionar su trabajo diario, por poco que fuera, me hacía sentir algo culpable. No sería la única vez en que me pidió algún tipo de 'devolución'. El breve relato a continuación describe una conversación con la docente, al final de la jornada:

(...)

En la vereda le pregunté si ahora tenía que dar más clases. Respondió de una manera que me pareció poco espontánea, comentando cuánto disfrutaba de dar clases. Entonces le pregunté si llevaba mucho tiempo en la docencia. Me contó que se había recibido de maestra jardinera y que después había empezado a estudiar Psicología. Norma había cursado la carrera

hasta el final, pero no se recibió porque quedó debiendo finales de 4to. y 5to. año. Luego se puso a trabajar de administrativa en una empresa de transportes, donde se capacitó con BASIC [el lenguaje de 'Logo'], y en paralelo ingreso a estudiar Análisis de Sistema en un instituto privado, en tiempos del DOS y de Windows 93. Me contó que sólo pudo ingresar a la docencia una vez que se retiró el límite de edad. Desde el 2002 la docente imparte clases en escuelas secundarias.

Norma comentó que la secundaria 64 era "impecable" y alabó el desempeño de Sandra. Agregó que la directora tenía un estilo muy apropiado "para acompañar y poner límites a los chicos, y que por eso la escuela andaba como andaba", y luego agregó que "de todas formas, ella sólo tenía escuelas así, porque no trabajaba en escuelas problemáticas". No alcancé a interrumpir para preguntarle si había tenido situaciones difíciles. Norma hablaba de lo útil que serían sus conocimientos para los chicos en el mundo laboral y universitario. Luego de esto me pidió que le diera consejos, y me preguntó si yo tenía algún comentario que hacer sobre sus clases. Me incomodó un poco la petición, por lo que le contesté amablemente que yo no estaba capacitado para estar al frente del aula, ni menos para responderle. No supe juzgar lo genuino de su interés, por lo que preferí ocultar mi opinión, y le dije que creía que los chicos incorporaban bien los conocimientos que ella impartía. (NTIC, 4to. año, 10 de julio del 2015)

Considerando que mi presentación ante Norma fue la de 'un sociólogo que investigaba el Plan Conectar Igualdad', y que mi llegada al aula no contó con la afortunada confusión de Sandra, la directora, quien me había presentado ante los otros docentes como un *practicante de la Facultad de Bellas Artes* (generando una empatía duradera más allá de los sinceramientos posteriores), pienso que otras cuestiones relativas al Conectar Igualdad pudieron haber reforzado una sensación de control por parte de la docente como para llevarla a pedir 'devoluciones' sobre su trabajo. En concreto, nos preguntamos si variables como la presencia de las netbooks en el aula, el aprovechamiento de los recursos didácticos generados por el programa, o incluso el conocimiento o la reflexión educativa sistematizada a su alrededor, no habrán sido percibidas por los docentes de NTICs como responsabilidades o demandas específicas a su quehacer. Por otro lado, por una presentación mal entendida -la de un 'especialista' en los campos de la educación y la tecnología- no se puede descartar que la docente quisiera explicitar su posición 'abierta a la crítica', y en cierto modo su 'sumisión', ante un actor extraño que bien pudo haber sido percibido como un agente institucional de control, e incluso como parte del mismo PCI.

En un sentido pedagógico, también deberíamos considerar el patente desinterés que los alumnos de Norma mostraban por sus clases, y el desorden constante que sólo era sorteado a través de una tupida rutina de trabajos prácticos. La exposición de esta dinámica ante un actor externo pudo haber intensificado su sensación de exposición y vulnerabilidad. Quizás, la relativa debilidad con que Norma mediaba entre los contenidos y sus alumnos llevaba a la docente a fundamentar permanentemente el valor de su trabajo, en la utilidad práctica y laboral de su asignatura -*esto lo van a usar mucho cuando trabajen*- y en la flexibilidad de su carácter y de su evaluación: *más no puedo hacer*.

Por otro lado -y a riesgo de sobreinterpretar una saludable autocrítica pedagógica- podríamos ver en su pedido de 'devolución', el desplazamiento de los valores de la experiencia y la exploración del vínculo pedagógico frente a los métodos, la 'evidencia' y el discurso de los especialistas del campo educativo. Nuevamente reproduzco palabras de Skliar: 'Habría algunas dimensiones inéditas en el proceso de formación, más allá de conocer "textualmente" al otro, independientemente del saber "científico" acerca del otro; son aquellas que se vinculan con las experiencias que son del otro, de los otros, con la vibración en relación con el otro, con la ética previa a todo otro específico, con la responsabilidad hacia el otro, con la idea que toda relación con la alteridad es, como decía Lévinas, una relación con el misterio. Si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, pero sin la experiencia que es del otro y sin la capacidad de conversar con el otro, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como "anormales" que deben ser controlados por aquello que "parecen ser" y, así, corregidos eternamente.'¹¹

Extendemos a los otros docentes la preocupación de Norma por el propio desempeño, y agregamos que esta auto-percepción no se relaciona exclusivamente con la diferenciación social de los estudiantes. Existe en el discurso de los docentes visitados una responsabilización hacia las instituciones donde se formaron (y al sistema educativo en su conjunto) respecto de lo que aparece como una formación docente *irrealista*, cuando los modos de enseñanza aprendidos de muestran insuficientes o inapropiados frente a las necesidades didácticas y pedagógicas cotidianas. Ejemplos concretos del terreno: Julio (licenciado y profesor de artes de la UNLP) planteaba la dificultad que tienen los practicantes que proceden de su misma facultad ('nuestra' FBA) para *bajar* los contenidos acordados desde las materias del profesorado. Por su parte, Lautaro -egresado de la tecnicatura y el profesorado de Teatro- se quejaba del sesgo *tan filosófico y sociológico* de la formación docente de la Escuela Provincial de Artes Dramáticas, aunque advertía con aprobación, la reciente apertura de la materia 'Didáctica del Teatro' como un contrapeso a esta tendencia 'teórica'. Sumando a Sergio (música), los tres docentes se quejaban de cierto énfasis teórico, lingüístico o filosófico en el currículo de sus carreras, pero también en el currículo artístico provincial, cuya desmesurada amplitud aparecía cuestionada. Ampliaremos la cuestión en torno a música.

Por tener una referencialidad tan directa como el sonido y ser simultáneamente un lenguaje altamente formalizado, el caso de la música parece emblemático en exhibir cierta oposición -en el aula y en el currículo- entre las actividades más 'abiertas' de producción y aquellas de análisis que, hasta cierto punto, están compelidas por la introducción de cierta jerga o nomenclatura altamente específica. Vamos a comparar las percepciones de los dos docentes de música visitados. Raquel era una docente próxima a jubilar, que había egresado a los cuarenta años de una carrera de educación musical, realizada en un terciario de Trelew. Antes, la docente había transitado un breve período en el Conservatorio Gilardo Girardi, donde estudió canto. Sergio tenía 32 años al 2015, y había llegado a La Plata durante el 2002 para estudiar composición en la FBA y piano en el Conservatorio, donde estuvo algunos años, hasta que en el 2005 optó por hacer la carrera de Educación Musical, de la que a la fecha todavía no egresaba.

Raquel se consideraba *enemiga de la teoría musical*, no obstante, alegaba *no transar con la enseñanza del lenguaje: como aquellos docentes, que lo único que hacen, es analizar el texto de una canción*. Expresando un deseo bastante poco realista, la docente planteaba que su *principal satisfacción* consistía en *enseñar -al menos- el lenguaje rítmico, para que los chicos puedan entender en algo la partitura*. En cambio, Sergio era especialmente crítico de las nomenclaturas y el lenguaje musical, por resultarle inútil, y por considerarlo un sesgo teórico de la formación. El docente opinaba que existía una desconexión respecto de las condiciones reales de enseñanza en el aula, no sólo en la formación docente recibida en la FBA, sino también en la generalidad de los recursos didácticos que se encuentran en línea. Ejemplificaba esta cuestión señalando que él utilizaba un libro de actividades destinado a primaria, para dar clases a chicos de 2do año de la secundaria.

Consultado para que ampliara sus dichos, Sergio se manifestó severamente crítico de las cátedras de educación y formación docente en las carreras de música de la FBA. Argumentó la sobre-adaptación que debe hacer del libro de una muy conocida pedagoga musical e investigadora platense, dado que sus propuestas resultaban muy ajenas a los chicos con los que trabajaba, y en modo más general porque -a su juicio- *la terminología musical no sirve con chicos que están recién terminando de aprender a escribir*. Planteó que la carrera de educación musical le parecía absolutamente *abstracta y anticuada*. Reiteró que las actividades propuestas no le servían en el aula, y mucho menos considerando la realidad cultural de los estudiantes con los que trabajaba. Sus percepciones coinciden con las de Julio, que elaboraba sus propios recursos didácticos y manifestaba la necesidad de *bajar los contenidos*.

Sergio agregaba que las jefas de cátedra en la FBA *tenían un estilo acostumbrado a otra realidad socioeconómica y anclado en los '70*, lo que veremos, coincide con la opinión de otros docentes de música y -juicio aparte- con mi propia percepción de la nutrida actividad coral platense, que describe en forma aproximada una anticuada cultura musical de discípulos y Maestros. Frente a los repertorios didácticos sugeridos por las cátedras de educación, y a la evaluación a la que se someten los futuros docentes en la FBA, Sergio tomaba distancia y se declaraba *fogueándose en las aulas, mientras se dedicaba a tocar blues y cumbia, para ganar plata y porque le gusta*. Agregó haber creado *juegos interesantes, que no tendría sentido llevarlos a nivel de planificación, si bien siendo filmados en un video* [en el profesorado solicitan grabar las clases], *se entiende de inmediato el propósito y la fundamentación de las actividades prácticas, sin requerir necesariamente del correlato teórico o investigativo* [como sugiere la carrera de educación musical].

De algún modo, las palabras del docente describen repertorios de acción que desestiman las recetas. Más allá de su juicio particular como educador, podemos considerar las opiniones coincidentes de varios docentes de orientaciones musicales disímiles en la FBA (educación, composición, dirección, guitarra, piano y música popular), que al ingresar a la docencia manifiestan la incompatibilidad de una estrategia didáctica realista, flexible y adaptable a escuelas diversas en lo socioeconómico, respecto de las

estrategias que -como docentes en formación- tuvieron que ‘escenificar’ bajo la tutela y el control del profesorado de música, en aulas escolares donde los miembros de éstas cátedras ejercen la docencia secundaria (entre las que se encuentran, por ejemplo, las del Colegio Nacional de La Plata).

Para ser justos, hay que aclarar que los practicantes de los profesorados de música también realizan dos o tres visitas (aunque sólo una clase) a Centros Educativos Complementarios, que funcionan a contra turno y ofrecen apoyo escolar y comedor a chicos de 10 a 15 años pertenecientes a entornos sociales más complejos. No obstante, ya desde la planificación requerida a los futuros profesores, la situación didáctica en estos lugares se considera excepcional, y expresamente prescinde de los elementos teórico-musicales, al solicitarse *el objetivo simple de ensamblar una canción, para que los chicos toquen y canten en una muestra final de todos los CEC*, al cabo de los 3 meses que dura el sistema ‘de postas’ de los practicantes.¹²

Reconociendo una concepción docente genuinamente comprometida con la diferencia social, hay que señalar cómo la renuncia planificada al objeto de conocimiento -acá, una solución excepcional y de compromiso ante una situación sociocultural precaria- se corresponde al sacrificio del objeto que los mismos docentes refieren en su ‘práctica real’ en variados tipos de escuelas, como un costo por mantener y contribuir a una experiencia áulica *con sentido*, echando mano a los recursos disponibles, aun si el objeto pierde espesor, o si el objeto mismo se pierde. Veremos esta cuestión en la narración del siguiente apartado.

La diferencia como hospitalidad (4)

Resumamos lo dicho hasta el momento. Los docentes plantearon problemas relativos a la diferencia social que -como vimos al principio- pueden llegar a exhibir ribetes de tremenda violencia y no reconocimiento del otro, sustrayendo el *remarla* de un ámbito didáctico para demandar otros repertorios de acción. En los casos extremos de las escuelas marginales comentadas por los informantes, la impugnación o el desdén hacia la autoridad pedagógica imposibilitaba un clima específico de trabajo escolar. Se entiende que toda transmisión requiere un ‘receptor’ mínimamente dispuesto a ver, oír, aquietarse y guardar cierto tiempo de silencio. Por ello, pese a las buenas intenciones el *remarla* no garantiza la superación de aquellas dificultades pedagógicas objetivas que los docentes achacan principalmente a la diferencia socio-económica, y por mucho sacrificio que se invierta en la tarea, en el mejor de los casos ésta se probará ‘exitosa’ sólo al largo plazo y ante otros actores. De ahí que el *remarla* aparezca en muchos casos como un consuelo ex post.

Skliar caracteriza el problema de la convivencia en las instituciones educativas en torno a ‘desacuerdos’ surgidos del estar juntos: respecto de una ‘tonalidad’ de la conversación, que contrapone el ‘subrayado moral’ del adulto al ‘énfasis estético’ de los chicos; respecto del uso del tiempo institucional

-así le llama al tiempo atencional de los chicos- y respecto de una diferencia o asimetría más amplia, entre la temporalidad adulta y la infantil. El autor plantea la conversación en términos de una afección: el estar juntos como un contacto que ‘no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.’¹³

En los dichos de mis informantes, ese ‘embate’ de lo incierto es señalado como una impotencia para dictar clases normalmente. Entonces los docentes adecuan su función y transforman su actividad educativa en una actividad de acompañamiento o de contención. El trabajo de contención que los docentes visitados describieron en su tránsito por escuelas *complicadas* es referido como una actividad de *cuidado* y puede considerarse en la óptica de una inclusión-excluyente. En este sentido, resulta apropiado problematizar el tema desde las distintas maneras de entender la hospitalidad y la hostilidad, desde y hacia el otro.

Principalmente, fueron las docentes visitadas -dos mujeres a punto de jubilar- quienes enfatizaron el *cuidado* como un componente trascendental de su trabajo. Revisemos la historia de Raquel, la antecesora de Sergio, una docente de fuerte carácter y trato adusto, que se jubilara sólo una semana después de que le conociera. Pese a que sólo presencié una clase de Raquel, sus opiniones contundentes durante una entrevista de hora y fracción, permiten plantear una oposición entre los dos docentes de música, respecto tanto de sus prácticas y repertorios como de sus concepciones políticas.

Veremos en las palabras de la docente, la coexistencia de un discurso sobre lo escolar y lo social que podríamos caracterizar a grosso modo como conservador, con una preocupación por la contención afectiva, que procura una hospitalidad desde la empatía, es decir, desde la reciprocidad, o desde lo que Derrida consideraría en términos jurídicos y consuetudinarios, oponiéndola a una hospitalidad ‘genuina’ o ‘gratuita’. Podemos utilizar la narración para discutir ese entendimiento de lo hospitalario, y para pensar la distinción entre el huésped y el anfitrión, cuando los espacios áulicos son disputados por los chicos, y en cierto modo, el docente -el anfitrión institucional- pasa a ser un ‘huésped’ sujeto a una ley ajena.

Música, 2to año, 24 de abril del 2015

Al llegar, una preceptora de otro nivel me avisó que el Segundo Año no tendría clases de música, porque la preceptora correspondiente había asistido a la marcha convocada por el gremio. En el aula sólo estaba la docente, que completaba las horas sentada sola en su escritorio. Los chicos habían sido enviados a sus hogares.(...) Me quedé conversando con Raquel, que asistía a su última jornada en la escuela, antes de jubilarse. La conversación se transformó rápidamente en entrevista extensa, porque la docente mostraba gran entusiasmo en sus palabras y transmitía una emoción singular, algo nostálgica. Conversamos un poco sobre lo que, desde entonces, haría con su tiempo libre. Me dijo que “ese era su gran tema” en

esos momentos, y que lo charlaba constantemente con otra docente de la 'Escuela Anexa' (escuela primaria de la UNLP), que también estaba a punto de jubilarse. Su colega quedaría a cargo de una actividad musical extra-programática y de "preparar los vientos" de la orquesta infantil que allí funciona. Pero ella decía no tener muy en claro qué iba a hacer.

Refiriéndose a su colega y sin que mediara una pregunta -consintiendo un lugar de entrevistada y definiendo lo que le podía parecer interesante al entrevistador- dijo coincidir en la completa indiferencia que las familias manifiestan respecto de los chicos y de la escuela. Mencionó la poca motivación de los chicos, su falta de control y el poco respeto por la institución, y sostuvo que las familias eran las últimas responsables de poner límites en cuanto a lo que los chicos pueden hacer o decir. Literalmente, señaló la "anomia en el aula y en los hogares" y acudió a otro diagnóstico de su compañera, para explicar las dificultades del ejercicio docente "por existir mucha mezcla en el aula".

Raquel catalogaba a los padres como "ignorantes en el buen sentido" y planteaba que la "despreocupación" que demuestran -por ejemplo- al no proporcionar los materiales requeridos a los chicos, verdaderamente encubre un "desamor". Era el "desamor" lo que explica que "de un curso de 30 chicos, sólo 4 o 5 trajeran los materiales solicitados".

La docente hablaba entusiasmada. Nuevamente sin mediar una pregunta, Raquel relacionó sus juicios profesionales y su "visión del país" a su filiación política radical, y señaló su distancia irreconciliable con el Peronismo. Explicó que ella procedía de una familia radical, si bien su abuelo había sido socialista. Salida de un hogar de "laburantes", se recibió del secundario en Cosquín, Córdoba, pero su primaria la hizo en el Normal 3 de La Plata, "donde había profesores de primerísimo nivel".

Comentó que parte del problema actual en la educación tiene que ver con el desempeño y la autoridad de los cargos directivos, luego elogió la gestión de Sandra, la directora, la que inicialmente "había sido muy seria y distante, para empezar a bajar línea de a poco". Se extendió sobre la gestión de Sandra: "Al comienzo fue duro, pues habían pequeñas camarillas de preceptores, administrativos y docentes, e incluso entre los preceptores habían rencillas. Pero Sandra fue tomando decisiones que armonizaron la convivencia, principalmente a través de una política abierta de diálogo". Raquel comentó que se sentía absolutamente apoyada por los preceptores, ya que éstos "tomaban medidas concretas respecto de la falta de disciplina y no se quedaban en un regaño vacío", e insinuó que todo ello era fruto del trabajo de Sandra.

La docente había llegado a la Escuela N°64 nueve años antes que la actual directora, quien había comenzado de vice-directora [cuando la secundaria no se había formado todavía, por lo que se refería a la Escuela Básica N°19 General José de San Martín]. Le pedí que me explicara la importancia de los directivos, y contestó resumiendo, señalando que el asunto radicaba en la selección del personal. Comentó que los concursos eran muy pobres y que "realmente no bastaba con tomar un examen memorión". Siguió argumentando que el problema consistía en que "el sistema toma cualquier postulante y lo envía a cualquier escuela, sin considerar ni generar un perfil específico para cada cargo en cuestión. Por ello, sobre todo

en las escuelas que educan población marginalizada, los directivos hacen agua o simplemente ni aparecen. El docente se ve enfrentado a situaciones con las que no debería lidiar”.

Pregunté al respecto, entonces me contó varias historias de conflicto que tuvo que vivir “en sus 23 años de servicio”. Mencionó una escuela en City Bell, donde trabajaba con chicos que definió “en situación de calle”. Ella suponía que se trataba de “una banda que traficaba droga”. Me dio la impresión de que Raquel hablaba un poco desde el prejuicio, y que tenía cierta influencia mediática de la cultura del terror y de la inseguridad. Por eso no indagué respecto del tema del “narcotráfico”. Hablando sobre el aula, la docente contó que originalmente la clase estaba conformada por muchos chicos bolivianos -que caracterizó como “responsables y humildes, aunque un poco lentos para entender el vocabulario”- algunas pocas chicas, y unos 5 o 6 integrantes de esta banda, muchos de los cuales “dormían durante toda la jornada escolar, por pasar la noche de juerga o traficando”.

Según continuó, “estos chicos terminaron por echar al resto de sus compañeros y compañeras” (no dejó en claro, si los ‘otros chicos’ habrían abandonado el grupo o la escuela en cuestión). Los días de música, antes de que Raquel llegara al aula, los chicos de la “banda” colocaban las sillas en círculo, y se ponían a charlar “sus cuitas”. La docente era sistemáticamente ignorada, hasta que un día se acercó a charlar con estos chicos sobre sus temas, con lo que “relegó la enseñanza musical indefinidamente”. La historia de Raquel me hizo recordar mi primer intento por entrar a observar las clases, en una escuela muy periférica de La Plata, donde trabajaba mi ‘enlace’, un docente de música egresado de Composición en la FBA. Este docente también señalaba cómo sus clases de música se transformaban en una instancia de contención, en la que se ponía a charlar con los chicos sobre lo que estos desearan, lo que generalmente eran problemas cotidianos, sus “cuitas” en palabras de Raquel.

La docente mencionó, sin ahondar, otras historias de mayor o menor violencia. Una de cuando trabajó en Trelew, en una escuela inserta en un barrio periférico “inundado en droga y alcohol”, donde tuvo una situación “muy complicada” con un chico “que venía de descolgar a su hermano, que se había ahorcado”. La docente no me contó detalles al respecto y luego mencionó a otro chico de La Plata, que la había encarado insinuándole que la iba a golpear. Acotó que ella no se amedrentaba con las amenazas, “porque después de tantos años, sabía que los chicos tenían esa manera de mostrar sus problemas: con pena o con violencia”.

Finalmente, comentó un episodio con una madre, que se había quejado porque ella había utilizado la expresión “cortar de raíz” para regañar a su hijo, lo que puso muy nervioso al chico. Agregó que la directora la había mandado a llamar, para aclarar el incidente, y ella le tuvo que explicar que sólo se trataba de una expresión. También se justificaba ante mí. Reanudó luego de una pausa pensativa de silencio, diciendo: “los docente también nos zarpamos”. Entonces recordé la fluidez con que la docente gritaba a los chicos, durante la semana anterior. (...)

Del registro de la semana anterior (17 de abril, 2015), es posible recordar un ambiente complicado. Los niños estaban desaforados y la docente les pedía silencio a los gritos, luciendo una voz poderosa y trabajada, muy aguda y colocada en máscara. Al grito proyectado que aquel día preguntaba a los chicos

¿cómo era posible que permanentemente hubiera ruido?, le acompañaban regaños algo anacrónicos, tales como: *¡Corregite!*, o *¡Esto no es alegría y algarabía!*. Otros sermones más contemporáneos -*¡Sacate la capucha!*, *¿qué hacés con ese celular?*- parecían mucho más duros que en otras aulas, por el potente tono que empleaba la docente.

¿Podríamos encontrar en el discurso de Raquel, rasgos evidentes de una cultura académica, etnocéntrica, clasista y hasta cierto punto, racista, de hombres y mujeres que, sin ser haber sido privilegiados o ‘indígenas’ de la cultura erudita, establecieron una superioridad social y cultural a partir de una escolarización, titulación y docencia (ocupación) promovidas por el estado, para fundar una nueva distinción respecto de la población a educar? La procedencia de un *hogar de laburantes* parece enfatizar un relato de superación pero también de distinción, y sus percepciones sobre la nocturnidad, la juerga o el narcotráfico configuran un posicionamiento algo influenciado por cierta agenda político-mediática.

Hablando sobre sus estudiantes Raquel planteaba que los padres -*ignorantes en el buen sentido*- encubren cierto *desamor*, lo que parece definir un espacio de vacío en los chicos -una alteridad inacabada- que ella misma viene a completar. ¿Es incoherente su contención afectiva y su construcción pedagógica ‘terapéutica’, con sus juicios sobre los estudiantes de las escuelas *difíciles*? No parece así. Fabricar la carencia a atender también puede ser un acto amoroso, aunque se confundan inseparablemente la inclusión y la exclusión de una alteridad. Asumiremos esta paradoja desde la dualidad irresoluble con que Derrida confronta la hospitalidad idílica (imposible), gratuita, incondicional, sin nombres; con la hospitalidad basada en el contrato, las leyes, la reciprocidad y el origen (linaje del extranjero, xenos), la cual demanda necesariamente, una exclusión del otro respecto de lo propio.¹⁴

Derrida señala el carácter imposible de la hospitalidad -‘la hospitalidad no existe’- argumentando una antinomia ‘no dialectizable’ entre la ley de la hospitalidad y la hospitalidad incondicional, como una colisión de dos regímenes éticos.¹⁵ El filósofo caracteriza la inclusión-exclusión del extranjero a través de su nominación: la acogida en una comunidad anfitriona se da a partir del reconocimiento de un nombre propio e intraducible, que también es un requerimiento de identidad. Como acuerdo primigenio entre linajes, el logos paterno garantiza por costumbre y/o derecho, la protección del extranjero dentro del terreno propio, pero siempre en la medida en que éste es capaz de ofrecer al dueño de casa, un linaje o un nombre de procedencia.

El filósofo plantea una idea de lengua extranjera. Hablar la misma lengua no es sólo una operación lingüística: está en juegos un ethos general, el conjunto de la cultura, los valores, normas y significaciones que habitan la lengua. Alguien puede resultar menos ajeno por compartir una cultura, sin hablar necesariamente la misma lengua nacional.¹⁶ En conceptos del filósofo podríamos describir la concesión o la tolerancia a la lengua extranjera, cuando Raquel comenta la lentitud de los chicos bolivianos *para entender el vocabulario*, a la vez que reconoce en su *humildad y responsabilidad* la

conmensurabilidad y reciprocidad de sus propios valores sociales y jurídicos. Este sería una frontera evidente de la lengua que nomina al extranjero en la escuela, a partir de su apropiación de un castellano más o menos académico, y de su identificación y acogida recíproca.

Pero en un movimiento concéntrico de extrañamiento –o si se quiere, de ‘exotización’– podríamos reorganizar fronteras hacia adentro, para observar un conflicto respecto de la lengua propia y autorizada, en la historia de Raquel sobre el diálogo entre docentes –connacionales, colegas y académicos– que hubo de ser *armonizado* a través de ‘la ley’, es decir, a través de un ejercicio de traducción y conmensurabilidad a un logos ‘paterno’ definido por Sandra, la directora que *fue bajando línea y promoviendo el diálogo*. Dicho de otro modo, Raquel describe una situación inicial ‘babélica’ de desacuerdo, *camarillas y rencillas*, que deviene en *armonía y diálogo* a través de una traducción a una lengua autorizada, una ley empática y recíproca –normalizadora– que caracteriza la hospitalidad legal que se brinda al extranjero.

Las fronteras móviles en las que podemos fijar la inclusión-excluyente cuestiona una idea monolítica de lo propio. El aula es simultánea e irresolublemente terreno propio y ajeno. En la escena relatada por Raquel, el ejemplo de los chicos *narcotraficantes* disponiendo las sillas e ignorándola sistemáticamente confirma al extremo la idea de una lengua impugnada, al tiempo que desmiente el rol del docente como un ‘anfitrión’ del aula. En un modo más general, la autodeterminación de los chicos socava el argumento de ‘completud’ de la educación: ‘el que la escuela esté allí porque algo pueda, merezca y deba ser completado’.¹⁷ Al contrario, podríamos pensar el interés por imputar una carencia al otro según la idea derridiana de la ‘espera ansiosa’ del anfitrión, que vigila en la puerta la llegada del huésped que reconocerá su soberanía y liberará su poder, intercambiando lugares y haciendo de cada uno, rehén del otro.¹⁸

Pero el caso relatado por la docente de música es algo diferente. No ocurre una sustitución o inversión de la relación asimétrica de poder (huésped-anfitrión) en el contexto de una ley paterna. En este caso la ley paterna es impugnada y el espacio es ocupado. Esta cuestión excede un problema de autoridad pedagógica, y según las palabras de Raquel, constituye cierta *anomia* desde un punto de vista institucional. La fundación de una nueva ley en el aula se basa en una posibilidad descarnada de violencia que acude al relato de padecimiento, tratado al comienzo de esta sección en las palabras de Julio. No obstante, Raquel no abandona la posibilidad del vínculo pedagógico ante los chicos en ronda: la docente renuncia al objeto y a su lugar de poder, pero sostiene la posibilidad de una relación íntima con sus alumnos. La docente podría haberse quedado de brazos cruzados, y declinar el diálogo friccionado de esa conversación que le excluye, al modo del docente de ciudadanía, que en la historia de Lautaro justificaba su desidia, argumentando que *la ciudadanía también es el deporte*. Pero termina demandando la hospitalidad, en una lengua que no es la suya, para integrarse a la conversación de anfitriones inflexibles, con la intención de construir un vínculo que anticipa arduo y sin la expectativa de desplegar un guión de contrabando o una didáctica furtiva, táctica u oportunista.

Si recordamos los términos con que Raquel refiere a la pena y la violencia de los adolescentes, como una ‘síntomatología’ ligada directamente a lo generacional y acrecentada a causa de la delincuencia o el narcotráfico, se hace difícil delinear una ética coherente, para fundamentar su apertura ante una alteridad tan distante. A lo largo de la conversación con la docente, los entornos marginales que propiciaban las *noches de juerga y narcotráfico* asumieron cierto status explicativo de la completa impugnación de los chicos *marginales* a la autoridad docente, al objeto de saber y al mismo espacio escolar. A diferencia de los otros docentes, Raquel no ancló su explicación a cuestiones económicas más ‘estructurales’, relativas a la desigualdad social. Su descripción de los padres como ignorantes, la afirmación espontánea de su filiación radical, y la mención de su formación en una escuela pública *de primerísimo nivel* configuran cierta identidad política y de clase, a la que podríamos atribuir -aventurar- una alta estima por la institucionalidad o cierto ‘republicanismo’, si se quiere.

Por ello es especialmente interesante el que Raquel termine solicitando asilo como huésped, incluso habiendo sido ‘desalojada’ del lugar institucional de poder, por el nuevo ‘logos’ que rige en el aula. ¿Podría considerarse esta resignación, una manera propiamente política -es decir, social, colectiva- de entender el vínculo pedagógico, más allá de todo posicionamiento partidario, conservador o progresista, legalista o vocacional? En términos de Derrida, ¿no podríamos considerar el caso como el despliegue de una capacidad hospitalaria que se acerca a la incondicionalidad, al suspender la lengua y aceptar las fricciones de la conversación, sin solicitar garantías ni traducción?

La narración de Raquel nos aleja de una concepción ética absoluta, ejemplificada por Derrida a través de Kant, en la historia de un anfitrión que, convencido racional y subjetivamente de la iniquidad de la mentira, delata al huésped que asila ante los hombres que le buscan para asesinarle. Quizás podríamos complementar la idea de la autonomía áulica del docente que revisáramos en el capítulo pasado, describiendo cierto ethos hospitalario que no se rigidiza por la observancia de un orden legal que coloniza el ámbito subjetivo, o en palabras de Derrida, por una moral pura que ‘internaliza al policía’ y confunde el derecho social que funda el vínculo, con la legalidad del derecho público.¹⁹

Decíamos que, mucho más que una inversión de los roles de anfitrión y huésped, la situación con los chicos *marginales* decretaba la ‘expropiación’ del espacio áulico, y hacía que la docente aceptara cierta sumisión a la organización autónoma de los alumnos, que incluso fundando autoridad en la violencia explícita o sugerida, habían creado un espacio de vínculo terapéutico, sin más mediación institucional que la disposición de un lugar y de un mobiliario. Pensando en el espacio de libertad que la docente tenía, creo que su aceptación y transformación al rol de extranjero, nos remite de alguna manera a esa hospitalidad ‘imposible’ del don sin reserva, de aquel anfitrión que se entrega, entrega su casa, o más bien, hace dentro de sí, un espacio para el otro.

No obstante, en contra de un concepto de hospitalidad ‘pura’, la docente plantea el fundamento de su contención en la idea de *empatía*, intercambio o traducción. Concretamente, Raquel concluía sus palabras argumentando *realizar un cambio de rol* con el estudiante, no sólo para reformular aquellas cosas que los chicos no entendían -un problema de didáctica y conocimiento- sino también para *ponerse en el lugar del chico*. En la conversación que sostuviéramos durante su último día de trabajo en el aula, Raquel resume con espontaneidad una representación algo culposa del vínculo pedagógico, descrito desde la carencia y la falibilidad:

‘Los docentes también nos zarpamos’

Quizás esta sea la forma con que la docente expresa, sin discursos sofisticados, su reconocimiento cariñoso de la alteridad. Su frase pensativa y afectada parece atestiguar la ‘auto-afección’ y el extrañamiento que la propia lengua nos produce al escucharnos ‘hablar’: la inamovilidad de la cultura que nos acompaña ‘en la suela de los zapatos’ que, empero, nos abandona permanentemente para no estar nunca en paz con nosotros mismos.²⁰ Es posible que ese ida y vuelta que afecta a la docente al recordar las dificultades de su práctica, resuma mejor su hospitalidad y trascienda todo examen filosófico respecto de la ‘pureza’ de su apertura al otro.

NOTAS

¹ Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVH, N°41. pp.11-22.

² La indumentaria de las muchachas del 6to. año era muy similar a la del grupo de ‘las grandes’ del 3er. año de Teatro, que se describe a continuación.

³ Es relevante señalar que en la carrera por el realismo, las empresas que producían videojuegos de fútbol fueron adquiriendo las licencias comerciales para incorporar equipos, camisetas y jugadores ‘reales’; y con el tiempo reprodujeron todo el ámbito laboral de futbolistas, directores técnicos y directivos de un club o una selección, a través de modos de juego, que hoy también pasan por el entrenamiento de los jugadores, la dirección técnica del equipo en tiempo real (formaciones, sustituciones, tácticas y estrategias mientras la máquina juega ‘sola’), o la compra y venta de jugadores en un mercado de pases ficticio, para simular completamente el año futbolístico: lesiones, préstamos, amistosos, y -notablemente- galardones y entrevistas de los medios de comunicación a los jugadores. Junto con la adquisición de las licencias comerciales, y la ampliación de los modos de juego para incorporar aspectos propios de la industria mediática y del mundo del fútbol; en sus aspectos visuales los videojuegos de fútbol pasaron de presentar burdos jugadores anónimos -simples cuadrados de colores- a una reproducción impresionante de los cuerpos y de la indumentaria, que es posible editar y ‘actualizar’ a gusto.

⁴ Ver Capítulo 4: Recordar.

⁵ Bourdieu escribe: ‘Se ve que es a través del tiempo necesario para la adquisición, la forma en que se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural. Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia, implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de

adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, de decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial. Bourdieu, P. (1979) Los Tres Estados del Capital Cultural, *Revista Sociológica N°5 UAM*. pp.11-17

⁶ Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Ed. Troquel. p.26

⁷ Sadosky, P. (entrevista) (2010). *El Monitor de la Educación*, N°26. pp.50-53

⁸ Me refiero a la doble traducción de la palabra schuld en alemán -como deuda y culpa- a partir del versado artículo sobre el texto de Benjamin, de Enrique Foffani y Juan Ennis. Foffani, E. y Ennis, J. (2013) Introducción a 'El capitalismo como religión', de Walter Benjamin. Traducción, notas y comentarios. *Katatay. Revista Crítica de Literatura Latinoamericana. Vol.13* (2015). p.178 - 186

⁹ Skliar, C. Op.cit. p.20

¹⁰ Skliar, C. (2010), Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56 . p.107

¹¹ Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVH, N°41. p.20.

¹² Estas palabras pertenecen a una ayudante de cátedra, en una de las asignatura del profesorado de música, en la FBA.

¹³ Skliar, C. (2010), Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56* . p.105

¹⁴ Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor. p.85

¹⁵ Op.Cit. p.81

¹⁶ Op.Cit. p.131-133

¹⁷ Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVH, N°41*. p.13

¹⁸ Derrida, J. Op.cit. p.124

¹⁹ Op.cit. p.71-73

²⁰ Op.cit. P.90-93

CAPITULO VII

La conversación

En los capítulos anteriores estuvimos centrados en las conversaciones entre alumnos y docentes, sin abandonar la consideración de este último, como figura de autoridad orientada por un guión y un objetivo. En este capítulo vamos a describir un habla aparentemente más ‘ligera’, compuesta por diálogos y tensiones cotidianas que surgen entre los actores del aula. La idea consistirá en pensar la promoción o cancelación de espacios ‘horizontales’ y ‘argumentativos’ de habla. Nos interesan las conversaciones del día a día, las peleas, los exabruptos, las bromas, los murmullos y las indirectas, y se desea problematizar las pragmáticas que sus dichos conllevan, en aras de sostener una aproximación política sobre las formas que asume la discusión o el ‘litigio’ en estos micro-espacios sociales, que entenderemos como un foro abierto a la palabra de cualquiera. Habiendo descrito cierta ‘etiqueta’ del habla en el aula, hacia el final del capítulo nos centraremos en las formas argumentativas de la conversación.

Convivencia y disciplina

Para empezar a pensar los intercambios verbales dentro del aula, podríamos mencionar la idea kantiana de la ‘insociable-sociabilidad’, que Pedro Núñez y Lucía Litichever toman para describir la ambigüedad fundamental del estar ligado ‘a quien no se soporta’. Para los autores, la experiencia escolar estaría caracterizada por el roce, el contacto y cierta obligación a interactuar con el otro, según distintos imaginarios de lo social y lo escolar, lo que va construyendo modos específicos de estar juntos.¹ Siguiendo a Dubet, Núñez y Litichever señalan que un contexto de crisis desplazaría la autoridad desde un fundamento burocrático hacia el atributo personal y carismático, provocando entre los docentes una percepción de constante interpelación y necesidad de negociar con los estudiantes.² Las experiencias juveniles de la escuela secundaria aparecen como una oportunidad para el encuentro con la diferencia, lo que implica estrategias para el reconocimiento y la pertenencia a partir de la conformación de grupalidades entre los chicos, pero con ello también aparecen formas de la ‘evitación’ del compañero, esto es, de su mirada, de sentarse a su lado o de compartir actividades escolares.

Investigando la generación de marcos de convivencia escolar, promovida crecientemente en lo legal en la Ciudad de Buenos Aires desde el 2002 en adelante (año en que aparece el Sistema de Convivencia Escolar), Litichever y Núñez se plantean una distinción valiosa y proponen diferenciar la convivencia de la disciplina. Un régimen de disciplina -escriben- se concentra en la vigilancia y la evaluación de la conducta en función a una sanción. Las normas prescriben comportamientos y enuncian prohibiciones, y los alumnos son concebidos como sujetos tutelados, haciendo a los padres o tutores los últimos responsables de su conducta. En cambio, la convivencia pretende construir un espacio escolar que trasciende comportamientos puntuales: enuncia propositivamente maneras de abordar las relaciones

y los vínculos en la escuela, para generar un clima participativo y promover relaciones solidarias a partir de consensos. Los estudiantes son considerados sujetos de derecho y no sólo de obligaciones.³

Los autores consideran que las sociabilidades en las escuelas adquieren diferentes contornos de acuerdo al tipo de escuela, sus tradiciones y estilos institucionales, al clima escolar que allí se configure, pero, fundamentalmente, a la homogeneidad o heterogeneidad de la composición de la matrícula. Agregan que, en un contexto de fragmentación educativa, ‘las posibilidades de encontrarse con otros diferentes se reducen; los sectores de clases altas o medias-altas anhelan una socialización educativa que siga la traza de la socialización familiar; en otros casos se trata de la búsqueda por conformar universos culturales similares; en muchos, de la imposibilidad por barreras materiales y simbólicas, de acceder a otras experiencias fuera de los márgenes de su cotidianidad.’⁴ Esta idea refiere a lo que en el capítulo anterior mencionábamos como *la mezcla*, en palabras de Raquel, y nos obliga a remarcar nuevamente el espacio socio-económico relativamente homogéneo y de clase media en que funcionaba la Escuela N°64.

Procurando incorporar los conceptos de los autores al análisis de las sociabilidades presenciadas en las aulas de la 64, habría que buscar cierto deslinde entre aquellas escuelas con una fuerte cultura de organización política y ‘nuestra’ secundaria: un establecimiento muy reciente, cuya primera elección de centro de estudiantes se realizó recién en el 2015, pasando bastante desapercibida entre los chicos acompañados durante el segundo año de observación. A la luz de la escuela N°64, las ‘radiografías’ de Núñez y Litichever exhiben una perspectiva de investigación que identifica la convivencia escolar con un proceso deliberativo manifiesto de organización política, que origina y construye una sociabilidad escolar. Por ello, sus ‘radiografías’ enfatizan y relevan los acuerdos de convivencia, tanto como la conformación de agrupaciones políticas estudiantiles, o más en general, cierto ‘hacer política’ en la escuela.

En cambio, la realidad cotidiana de la 64 torna poco apropiada esa dimensión deliberativa o sufragista de la convivencia: durante las visitas nunca se presenciaron iniciativas que buscaran instalar el tema de la convivencia, en una escuela que no presentaba grandes conflictos. Tampoco supimos de algún tipo de acuerdo escrito u oral acerca de la convivencia, ni menos de propuestas colectivas, espacios de deliberación organizados, consejos u órganos colegiados y/o representativos. Como se ha dicho, como secundaria reciente la escuela no tenía una tradición de organización, y como escuela *tranquila*, los conflictos no planteaban la necesidad urgencia de procedimientos para su resolución.

Lo más cercano a instancias de ese tipo fueron unas jornadas de trabajo, iniciadas probablemente durante el 2015. Según el blog de la escuela -mantenido por la directora hasta el alejamiento de su cargo en el 2017- en julio del 2016 se realizó la ‘Segunda Jornada de las Camisetas’. Se trató de un día especial, en el que los chicos fueron invitados a acudir con la camiseta de su club favorito, en un marco de *convivencia y respeto*.⁵ Las jornadas coincidieron con la celebración del bicentenario, y consistieron en dos actos. El primero -el de ‘las camisetas’- se realizó en el salón de usos múltiples, y el segundo se

realizó en el gimnasio, organizado por los profesores de educación física para conmemorar el bicentenario. Revisando las entradas 2015 del diario de campo, no se encuentra mención alguna a una supuesta 'Primera Jornada de las camisetas'. Quizás resulte relevante destacar que, con excepción de los chicos del 2do. año, el resto de los grupos acompañados asistían a la escuela durante el turno de la tarde. Mi sensación personal es que los chicos del turno tarde no tenían un compromiso muy marcado con las actividades organizadas en el establecimiento. Complemento esta sensación planteando que rara vez veía las caras de mis conocidos, en las fotos que Sandra publicaba en el blog.

De cualquier modo, no parece que estas jornadas tuvieran un sentido deliberativo y/o resolutivo. Más bien fueron una suerte de gesto que buscaba, en la tolerancia a los colores de la hinchada contraria, una aproximación a la idea del respeto. Buscando la 'normativización' que Litichever describe como una 'disolución de principios y valores orientadores, en normas y prescripciones sobre aspectos muy puntuales',⁶ señalemos que la única referencia a una normativa escrita puede encontrarse en el cuaderno de comunicaciones de la escuela, que reproducía el 'Reglamento' del establecimiento, letra muerta en un sentido cabal:

Le pedí a Juan el cuaderno de comunicaciones y me puse a leer el reglamento de la escuela. Sonreí. Parecía como si se hubieran propuesto prohibir cada una de las acciones y los usos cotidianos los chicos. Partiendo por la prohibición de vestimentas y accesorios -que era la descripción exacta de cómo lucían los alumnos- casi todas las reglas prohibían cuestiones completamente habituales. Ejemplos evidentes: el 'uso de celulares y/o computadoras personales' o 'permanecer en la calle afuera de la escuela', donde siempre me topaba a mis conocidos, por vivir en el barrio. (NTIC, 4to. año, 22 de abril del 2015) [Una variación reglamentaria, específica para las clases de Ed. Física, puede encontrarse en el blog de la escuela. Entrada del 10 de marzo del 2016]

Es interesante notar la poca exigencia del reglamento por parte de los docentes. Los únicos regaños presenciados que se basaban en este reglamento, solicitaban a los chicos a descubrir su cabeza con los gorros o las capuchas de los buzos que vestían. Por el contrario, existía gran permisividad respecto de los celulares y su control era fluctuante. No es posible describir mucho más sobre la normativización de la Escuela N°64, en tanto no existían acuerdos explícitos, y la norma concreta rara vez era invocada por las figuras de autoridad. Como se señalara antes, es posible que el problema de la normativización -como deriva específica de una temática más amplia en torno a la construcción del 'estar juntos'- corresponda a comunidades educativas donde el acuerdo de convivencia aparece como necesidad directa de las circunstancias, o como tradición de una cultura escolar fuertemente politizada en un sentido clásico, ciudadano. Tales son los casos estudiados por Núñez y Litichever.

Con todo, nos interesa avanzar en una dirección señalada por estos autores, cuando escriben que las formas de identificación política y la militancia se acompañan de un conjunto de referencias que expanden de politicidad a otros elementos -por ejemplo, al consumo musical- donde cobran relevancia las

diferentes estéticas juveniles.⁷ Radicalizaremos este planteo trascendiendo una identificación de lo estético con el gusto o con el consumo cultural, y buscaremos las formas de la politicidad en una sensibilidad que se expresa en estilos o modos de interacción social. Dicho en forma comprensiva, consideraremos la politicidad en vínculo a las vías más capilares, fenoménicas, de una sociabilidad más o menos ‘espontánea’, es decir, no formateada por procesos constituyentes ni marcos normativos ‘explícitos’.

Tras las palabras

Nos interesa caracterizar, más allá de los sistemas de reglas, las relaciones interpersonales en la cotidianidad del aula, que conforman cierta cultura escolar y reflejan modos políticos -pragmáticas- de interacción y diálogo. Para ello, recogemos una idea que Núñez y Litichever proponen en otro texto: ‘Preguntarnos respecto de las características de la cultura política invita a la comprensión de la forma en la que se cristalizan relaciones de poder en constante conflicto. La relación con la norma, con la autoridad, las nociones que se construyen sobre la justicia, lo que se considera justo o injusto, la articulación entre el saber curricular y la política, la manera de pensar los conflictos o la forma en que se estructuran las relaciones con los otros, son todas dimensiones que nos permiten explorar las características que adopta la cultura política en cada institución. Consideramos que esas configuraciones influyen tanto sobre las maneras como se perciben las desigualdades así como en su producción y reproducción.’⁸

Los autores proponen explorar las huellas de lo político y de la cultural política en términos de la ‘forma de utilización del espacio y tiempo escolar, los sentimientos de pertenencia, los vínculos y relaciones que se establecen entre quienes transitan la institución, y en la posibilidad de entablar el diálogo.’⁹ En la siguiente narración interesará acercarnos a estos últimos dos aspectos: el de los vínculos y el de la posibilidad del diálogo. No obstante, cabe otra aclaración: no se pretende explorar los fundamentos discursivos que articulan una sociabilidad según cierto sentido de la necesidad o de la justicia.¹⁰ Buscaremos las huellas de lo político no en la participación militante en luchas gremiales o sustantivas sino en la pragmática del intercambio cotidiano, aparentemente más superfluo, que bien puede describir cierta confrontación sin comportar, necesariamente, articuladas conciencias o concepciones de lo necesario o lo justo.

En ese sentido, la distinción tenue que intentaremos ensayar se fundamenta -si se quiere- en cierto medio ‘micro’ político, y aparece en la pragmática del intercambio entre los actores que informa el vínculo desde lo ‘ilocutorio/perlocutorio’.¹¹ Nos interesa caracterizar el aula como un espacio performático, de habla y silencio, de figuraciones y ausencias, considerándola como un ‘foro’ no sólo en tanto espacio deliberativo, sino también en un sentido escénico: el aula como las ‘tablas’ de un escenario, o como una ‘arena’ donde se juega un juego de oposiciones al que podemos atribuir consecuencias ‘micro’ políticas.

Enseguida revisaremos varias entradas del diario de campo, originadas en las clases de Nuevas Tecnologías y de Artes, respectivamente, en el grupo de 4to. y 6to. año. La propuesta es buscar vetas de sentido en las conversaciones del aula y en las características de los vínculos entre los actores. Nos interesan sobre todo aquellos intercambios que cuestionan o dan nuevas formas a las relaciones de poder en el aula. Nos interesa el criterio de construcción o consolidación de vínculos 'horizontales', en especial atención respecto de las interacciones que sostienen la forma del desprecio o de la violencia. Desde la sensibilidad y el registro aural que ya hemos ensayado en capítulos anteriores, consideraremos especialmente la alternancia del diálogo, la superposición o interrupción de los hablantes y la adjudicación o resignación de sus 'primacías', a partir de sus prosodias y sonoridades.

NTIC, 4to. año, 15 de julio de 2015.

Algunos chicos habían terminado y estaban charlando en relativa voz baja. Alex escuchaba música con sus notorios auriculares. Desde la otra punta del aula, Gimena, la chica nueva, me hacía señas y chistaba para llamar mi atención. Cuando la miré, preguntó con soltura: "¿qué hacés vos acá?". Le hice un gesto ambiguo, indicándole que luego le contaba, aunque dada la autoridad -"Profe 2"- con que los chicos me habían investido en mi segundo año de visitas, la interpelación simpática de Gimena me pareció algo insolente.

Norma fue hacia la pizarra y comenzó a rellenar con dieces los casilleros del cuadro que había dibujado para calcular promedios en Excel, buscando explicar las columnas y filas. Sonriendo con una complicidad nunca contestada, preguntó si estaba haciendo el ejemplo con datos realistas o no. Los chicos escucharon pero no reaccionaron a la broma. Como desviando un evidente desaire, Norma comentó más fuerte que "le llamaba la atención que todavía no estuviera seguro el tema, y que tendrían que hacer más ejercicios como éste, porque no veía que entendieran". Acto seguido le preguntó a Soledad (p) cuál era el rango que debía calcular para la "función promedio". Soledad, algo infantil para su edad y muy encerrada en su grupo de amigos, sonrió descolocada y meneó la cabeza. Desde el grupo de Jazmín grande -donde siempre aprovechaban para dedicar algún insulto a la chica- se preguntaron en voz alta: "¿tan hueca vas a ser?".

Norma pidió silencio para escuchar las imperceptibles respuestas de Soledad (p) y regañó sutilmente a Jazmín (g), preguntándole si "acaso en el celular, tenía cargado el Excel". Soledad respondió con timidez y la docente se puso a explicar la diferencia entre la función y la fórmula. A mi lado, Leandro y Eduardo -dos chicos de asistencia intermitente- ya tenían los datos completos en la tabla de Excel y llamaron a Norma para que les explicara fórmula y función en el programa. La docente entonces fue hacia los adolescentes, para repetir 'a domicilio' lo que acababa de exponer segundos antes. Mariela, atenta a la situación, soltó una carcajada y comentó en voz alta "¿desde cuando estudian éstos? Falté dos semanas y todo está cambiado", entonces Jazmín (g) le respondió socarrona "¿Dos semanas te fuiste?, como dos meses que estuviste faltando, boluda". Norma se enojó con el grito de Jazmín y la reprendió por segunda vez con un tono más severo, pero a mi lado, Jocelyn salió en su socorro preguntando una nimiedad, ofreciendo también una salida a la docente. Jocelyn se sonrió cómplice con sus compañeras del grupo de Jazmín cuando Norma se retiró.

Leandro abrió la cámara web y se miraba insistentemente, luego la giraba y enfocaba a Eduardo. Reían. Un par de veces me enfocaron también a mí. Luego apuntaron hacia Mariela, que estaba concentrada terminando el cuadro en una hoja de papel. La chica se dio cuenta de que la filmaban y se puso a charlar con los varones, quienes le dijeron que hacían un video. Entonces comentó burlona "soy re estudiosa yo... no me muevo... ¡mal!". Norma se percató de la situación y les dijo con enojo "pero claro, si estamos en cualquier lugar". Los varones cerraron y abrieron tres veces la tapa de la máquina, para desactivar el protector de pantalla y volver al Excel.

Atrás, Jazmín (g) empezó a pedir a los gritos para que la docente se acercara. Con gesto cansado, Norma se dio vuelta, y en un tono ligeramente más enérgico que su habitual *Pianissimo*, le pidió guardar el celular. Repentinamente, Jazmín se irritó y comentó aireada "¡esto es cualquiera, re injusto!". Norma se desentendió del exabrupto y volvió hacia Leandro y Eduardo, mientras Jazmín insistía llamándola, supuestamente para consultar sobre el cuadro dibujado en una hoja suelta de su carpeta. La docente se dio vuelta con gesto abatido, y caminó hacia el pupitre de la chica, preguntándole "qué pasaba". No logré escuchar la consulta de Jazmín, pero luego de que la docente concluyera -hoja en mano- un comentario sobre el formato del cuadro, Jazmín montó en cólera y le preguntó desafiante a Norma: "¿vos viste como me tiraste la hoja?" La chica increpó dos veces más a la docente, hasta que Norma -visiblemente desenchajada- le preguntó con un tono casi maternal, qué pasaba, para disculparse en seguida, argumentando "no haber tenido la intención". Las chicas al lado de Jazmín no aguantaron más una risa nerviosa. Entonces la docente se dio vuelta algo molesta, al tiempo que decía "me marean estas chicas". Jazmín zanjó alegremente una situación algo embarazosa. Sonriendo y con jactancia, exclamó: "Adoro a esta profe".

Llamó mi atención la reacción de Jocelyn, una chica que se había cambiado de escuela en el 2015 y cultivaba un incipiente vínculo con el grupo de "las grandes". Diría que la chica no fue la única incómoda del grupo. Pero la suya fue una sonrisa realmente perturbada durante el episodio y era evidente que no aprobaba la burla de Jazmín. Desde su aparición en el grupo y en lo sucesivo, Jocelyn sería una suerte de madre y admiradora de Jazmín, celebrando sus bromas y haciendo lo posible por guardarla de sus consecuencias.

Empatizar

¿Qué podemos decir de la conversación entre los chicos y la docente, o entre los mismos chicos? Varias cosas. En primer lugar, que la escena expone conductas muy diferentes al arquetipo del 'niño mueble', inmóvil y silencioso. En el aula no se debe hablar, pero se habla cuando se desea. Así mismo, cuando el docente invita a hablar (rara vez lo ordena) se puede guardar completo silencio. La ironía con que Mariela contestaba a sus compañeros a varios pupitres de distancia, cuando los chicos la sorprendían grabándola haciendo sus deberes -*soy re estudiosa, yo... no me muevo*- manifiesta la caducidad de esa escuela inmóvil y silenciosa, incluso en el constante trabajo 'monográfico' que Norma requería.

Extendemos esta cuestión al resto de los grupos visitados, y sostenemos que las aulas conformaban espacio de gran libertad de expresión: los chicos decían cosas cuando querían y en términos completamente discrecionales. El docente asumía un rol de moderador en condiciones muy específicas, y sobre todo a través de las instrucciones que involucraban a los objetos de registro, que como vimos anteriormente, cancelaban o disminuían el habla dentro del aula. Por fuera de este recurso -y del más auténtico enojo- los docentes tenían pocas maneras de direccionar o encauzar los intercambios dentro del aula cuando sus 'técnicas' sobre la atención no daban frutos.

Durante las visitas al tercer y cuarto año, la conversación se regía sobre todo por un criterio de auto-control de parte de los alumnos, ejercido sobre la oportunidad y el calibre de sus palabras, y orientado en gran medida por lo que podríamos describir a grosso modo como un vínculo empático hacia el docente: una intención subyacente de ahorrar al adulto el ritual del regaño, que la mayor parte del tiempo constituía para los actores poco más que un juego de roles. En cambio, en el sexto año la situación era algo diferente y la cooperación se organizaba, además, por la necesidad de prevenir la cercanía física del docente, entendiendo que su regaño o enojo implicaba la intensificación de su presencia. Esta ambivalencia y cohabitación de la aceptación y el rechazo a la presencia del docente invita a tratar el problema del auto-control de los alumnos, transitando una dirección distinta a la indagación sobre un posible sentido de lo 'justo'.

Podemos describir el vínculo entre los actores desde cierta espontaneidad 'endopática', que puede reflejar lo normativo sin constituir necesariamente una instancia reflexiva, y puede propiciar o negar la cooperación (que en la Escuela N°64 se observaba sostenida en el tiempo) sin anclarse en un marco instrumental relativo a las calificaciones o las sanciones. Guardando las diferencias con los discursos docentes sobre las escuelas *difíciles* del capítulo anterior, las aulas visitadas también podrían ser descritas esquemáticamente a través de la empatía y la hospitalidad de los chicos transformados en anfitriones del aula frente al docente que encarna, por momentos, aquella diferencia a la que se le hace un lugar gratuita o recíprocamente. Además, de parte del docente podríamos pensar la voluntad de abrazar y sostener un encuentro escarpado con lo diferente, al modo en que Badiou 'elogia' al amor, esto es, al largo plazo y sin perder la individualidad, aunque sin ser ingenuos, habría que aceptar los tiempos institucionales como límites efectivos de la duración del vínculo, y entender que la cooperación de los jóvenes es estimulada y sostenida como una dimensión del oficio docente, a través de cierta seducción, como vía privilegiada en la anticipación o la prevención de situaciones conflictivas o improcedentes. Enseguida veremos estas cuestiones.

La escena elegida es enrevesada: Jazmín manipula a la docente fingiendo estar ofendida, o al menos, disfraza su impulsividad con esa coartada. El malestar que Jocelyn siente ante la escena montada por su compañera acompaña al episodio en forma doble: ocurre durante, y no deviene en una reacción o juicio que impugne la actitud de su compañera. El malestar de Jocelyn es afectivo y empático, y posee la

potencia de transformarse en cooperación hacia el trabajo docente, sólo en la medida en que pasa al acto, deviniendo en confrontación o discusión con su compañera y planteando un contrapeso que no necesariamente porta un fundamento reflexivo o normativo. En este grupo existían diversos ejemplos de lo anterior. Formas de solidaridad respecto del trabajo del adulto, que llevaban al acto ese malestar empático, exteriorizando y transformando una incomodidad no necesariamente reflexiva, en palabras ‘públicas’ susceptibles de iniciar una discusión y no en un cotilleo privado o en un suspiro hastiado.

Por ejemplo, Daniel y Alex se quejaban frecuentemente y en voz alta por la actitud de Jazmín en el aula. La confrontaban y conseguían cierta sumisión de parte de esta última. Mariela conseguía imponer a los gritos el silencio que Norma no alcanzaba a decretar, y terminaba siendo ‘secundada’ por la misma docente (presentaremos esta escena más adelante). En Teatro, Jaime se irritaba por la incapacidad de sus compañeras para abandonar la risa y trabajar conforme a la dirección del docente; su frustración concitaba el apoyo de sus compañeros y dejaba sin palabras a las risueñas. En cambio, en el sexto año no se presenciaron gestos de complicidad hacia el trabajo de Julio. Como se indicaba anteriormente, el éxito de la cooperación, el orden y el trabajo en las clases de Artes más bien pasaba por no tener que padecer el enojo y la cercanía del docente.

Al nivel sutil de las simpatías o los rechazos, parece como si la ambivalencia hacia la autoridad de Norma o hacia la temporalidad desestructurada de las clases de Lautaro acompañara la cooperación y el auto-control en virtud del simple agrado, más que cualquier sentido argumentativo de lo justo. Pero el *tener onda con los chicos* –en palabras de Lautaro– no surgía espontáneamente, sino que se originaba en cierta instancia de seducción que organiza, desde los afectos, una política. Lo que Badiou plantea sobre los filósofos en ‘Elogio del Amor’ parece también valer para los docentes, no sólo respecto de lo argumentativo –como se podría decir del sofista– sino también en lo afectivo, según su apreciación del amor y la política como procedimientos y construcciones de verdad: ‘Nosotros, filósofos, no tenemos ningún medio, si se nos retira el de la seducción estaremos verdaderamente desarmados. Por tanto, ¡a ser comediantes! ¡Eso es! Seducir en nombre de algo que, finalmente, es una verdad.’¹²

Los docentes visitados desarrollaban estrategias tendientes a asegurar la empatía y la adhesión de los chicos, aunque no siempre las conseguían. En la escena, la reacción sumisa y culposa de Norma –una docente muy experimentada– quizás se comprenda mejor a partir del despliegue de un oficio pulido durante años en orden a afectar, a producir una cooperación por vía empática, en un ‘juego’ de resultados inciertos del que la simpatía surge como ‘sub-producto’, según discutiéramos a partir de Elster páginas atrás.

Coquetear (un juego de aceptación y rechazo)

Otro modo de ver esta cuestión es a través de la consideración de Georg Simmel sobre la sociabilidad y la coquetería como juego de aceptación y rechazo. A partir de la observación de la sociedad burguesa de su época, Simmel entiende la sociabilidad esencialmente a través del arte de conversar, y la describe como la forma poética del contenido ético de la socialización.¹³ Para el autor, la conversación es el soporte más amplio de la comunidad humana y también constituye cierta autonomización de las formas sociales sobre los contenidos éticos, en la medida en que ‘en la vida seria, las personas hablan en función a un contenido que quieren transmitirse o sobre el que quieren ponerse de acuerdo, mientras que en la vida sociable el hablar se convierte en fin en sí mismo, pero no en el sentido naturalista, como en el palabreo, sino en el sentido del arte de conversar con sus propias leyes artísticas’.¹⁴

La ‘coquetería’ también es parte de la sociabilidad, e implica otra autonomización: ‘Bajo el signo sociológico de la sociabilidad... ...la coquetería es el juego travieso o irónico con el que se han separado en el erotismo, los puros esquemas de sus interacciones, de su contenido material o exclusivamente personal. Así como en la sociabilidad se juegan las formas de la sociedad, en la coquetería se juegan las formas del erotismo, un parentesco de carácter que predestina a ésta a ser un elemento de aquélla.’¹⁵ En ‘Cultura Femenina’ -texto que hoy en día resulta algo difícil de leer, por lo que podría entenderse como una esencialización de lo masculino y lo femenino-¹⁶ Simmel describe la coquetería en términos de un ‘juego’ consistente en darse y negarse, en ocultar y mostrar, en poseer y no poseer.

Hasta cierto punto, podríamos ver un constante intercambio de roles entre todos los actores al interior de las aulas visitadas, pero por su visibilidad y frecuencia quizás sea atingente caracterizar al docente en el rol de quien emprende la seducción, y al alumno como quien especula la aceptación o el rechazo del otro. Simmel previene expresamente de identificar el ‘juego’ de la coquetería con una base sexual, y llama a observarle como ‘un procedimiento formal muy generalizado que no rechaza contenido particular alguno’.¹⁷ Podríamos visitar varios ejemplos del aula -sin ir más lejos, el chiste sin reacción de Norma en la escena inicial- considerando al docente bajo la figura ‘masculina’ del ‘juego’, es decir, como aquel que ‘intenta poseer, constantemente y en vano’. No obstante, por tener una marcada personalidad, resulta interesante seguir los intentos de Julio por conseguir la simpatía de los chicos, en un repertorio que articulaba la búsqueda de la complicidad con el desafío frontal y generaba reacciones inciertas:

(...) En medio del examen, [el docente] se puso a comentar de los partidos del mundial [Brasil 2014]. Pese a la escasa atención que su comentario conseguía, continuó con ironía y preguntó sonriendo sobre el partido del día, que consideraba de lo más aburrido: “Supongo que hoy van a ver el partidazo que juegan Chile y Australia, ¿cierto? ¡Es un partidazo el de hoy!”. El docente mantuvo unos segundos la sonrisa mientras miraba hacia el frente. Los chicos siguieron con gesto apático el comentario pero nadie brindó una respuesta. Entre

algunos de los varones que estaban atrás, se comentó con ironía que: "si no sabe nada de fútbol, mejor que no hable al pedo". (Artes, 6to. año, 13 de junio del 2014)

(...) Julio continuó recordando y re-explicando las consignas que organizaban el trabajo con volumen. Los chicos no prestaban mucha atención pero mantenían silencio. Después de responderse a sí mismo sus preguntas sobre el uso del color en la figura, les preguntó "cómo les había parecido el trabajo anterior"[trabajo de escultura]. Luego de un silencio breve, uno de los del fondo respondió que le había parecido que "estaba bueno" y que se "había cagado de la risa". Inmediatamente, los compañeros lo corrigieron entre risas: "decí que es entretenido", "que es didáctico". Rosso añadió que "lo había atrapado", y Julio le contestó diciéndole que "por primera vez le creía, porque era la primera que lo veía trabajar por fuera de los prácticos". Entonces les preguntó "si se habían llevado algún aprendizaje", pero nadie contestó. Complacido, insistió en que le parecía muy raro que la mayoría de los varones hubieran llevado su trabajo, y les preguntó sonriendo "si acaso alguien les había hecho el trabajo". Las chicas a mi lado pusieron mala cara y comentaron en voz alta que les molestaba la desconfianza del profesor. Los varones se lo tomaron alegremente y le reclamaron aclarándole que "se habían enganchado con el trabajo". Al final, Francisco pidió un aplauso para ellos mismos, y Julio se unió a la ovación. (Artes, 6to. año, 26 de septiembre del 2014)

(...) Parte del relativo silencio que había en el aula se daba por que muchos chicos estaban con la cabeza metida en el celular. Me parece que una de las chicas estuvo escuchando música toda la clase. Si bien anteriormente Julio había dado la orden de guardar los celulares, ahora parecía estar satisfecho con el canje, pues los chicos cortaban figuras y doblaban alambre como él había pedido. Varios grupos tenían materiales (notoriamente: cajas de zapatillas de marca) y algunos chicos charlaban sobre los bocetos. Julio se veía especialmente cómodo, y bromeaba relajado. En su ronda, se acercó al grupo de varones donde trabajaban los dos chicos con los que sostuvo fuertes encontrones durante el año [Rosso y Julián]. Ante el evidente atraso de los muchachos, que todavía ensayaban garabatos sobre un par de bocetos mientras el resto de la clase trabajaba ya con el material, el docente los cuestionó con acidez: "¿son 5 cabezas y a ninguno se le puede ocurrir ir a mirar el modelo que está en el pizarrón?". Para mi sorpresa, el comentario cayó en gracia y los chicos estallaron en risa: "eh, no bardee profe". (Artes, 6to. año, 17 de octubre del 2014)

El vínculo entre Julio y los chicos del 6to. año mantenía una permanente tensión. A diferencia de otros grupos visitados, esta clase no le manifestaba gratuitamente muestras de afecto, confianza o aceptación. Esta fue la relación más distante presenciada durante los dos años de observación. Sus roces se apaciguaron sólo hacia el fin de año. En cambio, la relación entre el tercer año y Lautaro mostró una 'química' desde el inicio del vínculo, y rara vez regaños igualmente enérgicos generaron discusiones que entraparan su trabajo como en el caso de Julio.

En un sentido más general, interesa resaltar, en todas las materias, la evitación de la polémica, la búsqueda de la cordialidad y el cultivo de una conversación superficial, como estrategias orientadas a mantener las condiciones de la sociabilidad y de trabajo en el aula. En este sentido, los chistes de Julio

-inoportunos o inesperadamente bienvenidos- parecen una apuesta incierta por la generación del vínculo, dentro de un espacio en el que los chicos no se brindaban fácilmente. En palabras de Simmel: ‘el contar historias, chistes, anécdotas, aunque a veces sea un relleno y una muestra de proeza de recursos, puede mostrar un tacto sutil en el que se entonan todos los motivos de la sociabilidad’.¹⁸ En el caso de Julio, era habitual que sus palabras generaran la discordia o el rechazo de *los más plaga* de la escuela.

Organicemos lo dicho hasta aquí. Se ha abierto una dimensión cotidiana de la conversación del aula, relativa a las afinidades y a la empatía entre chicos y docentes. Esta dimensión plantea cierta idea de lo erótico, sobre todo bajo la forma de la coquetería, es decir, como una aceptación o rechazo incierto, cuyo sentido no es otro que el ‘juego’ mismo. Desde la escena de Norma y Jazmín, en clases de NTIC, hemos sugerido la reacción culposa de Norma frente al exabrupto de Jazmín -cuyo desenlace declara, precisamente, la simpatía de la chica por el adulto: *me encanta esta profe*- como parte de un oficio docente que busca la cooperación cosechando la aprobación del estudiante, incluso mediante la pantomima (por esta razón, capítulos atrás decíamos que una dimensión del oficio docente es ‘afectar’).

En principio, estas ideas deberían alejarnos de una caricatura verticalista o autoritaria del orden en el aula. El espacio áulico no se organiza a partir de una ‘sumisión’ y, por el contrario, debemos hallar cierta entrega amorosa en el vínculo pedagógico. No obstante, también podríamos interpretar la relación planteada en el relato como una aproximación del vínculo pedagógico a un modelo de alumno-cliente, parecido al de la enseñanza artística, particular o vocacional, donde el roce o la discordia siempre tiene una salida fácil en la completa supresión del vínculo (y de ahí que el cliente siempre tenga la razón). En todo caso, no interesa dirimir entre una u otra interpretación, ni nos interesa evaluar moralmente las performáticas de niños y adultos. No importa lo genuino de las emociones que los actores expresan. La idea es reflexionar sobre la conversación en el aula, aceptando la ambigüedad de su construcción y previniendo la reducción de sus roces o asperezas, a problemas de avenencia de personalidad, de carisma o de idiosincrasias. Tal como recuerda Beriain: ‘para Simmel, el conflicto representa una fuerza integradora grupal. Las hostilidades no sólo impiden que vayan poco a poco borrándose las diferencias dentro del grupo, sino que, además, son sociológicamente productivas.’¹⁹ Trataremos de relevar sentidos tácticos y oportunistas -no necesariamente instrumentales o estratégicos- dentro de un ‘juego’ que tanto dispone la construcción de alianzas, asegura la contención y organiza sentidos terapéuticos, como plantea disrupciones tales como el enojo, el desprecio, la provocación o el desafío.

Escenificar

En términos de sentidos tácticos, resulta difícil no ver una dramatización en el enojo de Jazmín con Norma. Ello fue evidente tanto para la docente como para sus compañeras, incluso antes de que la adolescente finalizara su ‘performance’ entre risas, implicando que su enojo había sido simplemente una pantomima. Durante el 2015, Jazmín jugaba constante y conscientemente con el rechazo hacia esta

docente, y era frecuente que resolviera una situación conflictiva e incómoda con una carcajada que inscribía los episodios en la broma o el chiste pesado. De cualquier manera, resulta interesante detenerse a considerar tanto los cargos o imputaciones que la adolescente fingía como la reacción de la docente. Veamos resumidamente.

La chica declara en voz alta la injusticia del trato de Norma, quien habría arrojado de mala gana su trabajo sobre el pupitre. Jazmín solicita a la misma docente remitirse a las pruebas: *¿vos viste cómo me tiraste la hoja?*, pero ésta es una pregunta retórica y podríamos decir que casi se dirige a un espectador externo, hacia a una cuarta pared. Parece como si la chica interpelara a la asamblea, como a un juez al que se le presenta el caso. Por su parte, la docente se presta al juego de Jazmín y no cuestiona su desplante pese a que -consta- nunca existió un maltrato. En un acto que se interpretaría mal desde la ironía, Norma le pide disculpas a la chica. Pero luego de reconocer una re-definición de la situación ante las risas de sus compañeras, se declara abrumada y superada. En cierto modo completa su sometimiento a la operación avasalladora de Jazmín, cuando afirma su padecimiento: *me marean estas chicas*. La frase parece una declaración de incompetencia y una dimisión. No obstante, podemos matizar este relato, incorporando una escena de algunos meses después. La idea es complejizar el vínculo de Norma con el grupo de 'las grandes', revisando el regaño sutil que la docente dirigió a Jazmín cosechando la simpatía de su grupo de amigas, en una interpelación que también se dirigía en forma oblicua hacia un público o asamblea:

(...) Mariela había estado faltando mucho, y recuperaba su examen en la cabecera de la fila del medio. Repentinamente gritó "listo, corregime profe", pero Norma le dijo que era imposible que le corrigiera "ya mismo", porque tenía que seguir dando la clase. La chica se molestó y le dijo aireada que, si no le corregía hoy, no sabría si el viernes tendría que dar examen. Mariela insistió una vez más y consiguió que Norma tome su examen para corregirlo, leyéndolo a la rápida, mientras los otros chicos conversaban. Luego de unos minutos, le advirtió a la distancia que tenía una pregunta incompleta, que le faltaba otra entera, y que también faltaba poner un ejemplo en una última pregunta. La chica fue hacia adelante y se puso a hacer rápidamente lo indicado. Entonces Norma empezó a dictar, produciendo automáticamente el silencio de parte del grupo, que no conseguía retener el texto y preguntaba a partir de la 4ta. o 5ta. palabra de cada oración. Parecía como si los chicos molestaran a propósito a la docente, pero esa sería dificultad para transcribir frases cortas y sencillas ya me era conocida.

Jazmín había estado especialmente tranquila durante la clase, hasta que en ese momento empezó repentinamente a reír con compulsión contagiando a sus compañeras. El ruido que provocaba la chica empezó a enmascarar el débil dictado de la docente. Entonces Norma se le acercó para pedirle silencio: con un gesto de súplica, la docente le dijo en un tono bajo y emotivo, pero asegurándose que sus compañeras cercanas oyeran bien: "Me estás haciendo mal, Jazmín. Me haces sentir... realmente mal". La chica quedó descolocada mientras la docente iba hacia el frente, para seguir con el dictado. Mariela -que había vuelto al grupo- empezó a reprocharla con sorna. Jazmín se defendió diciéndole que no le creía la bondad y Mariela replicó sonriente, argumentando "que le daba lástima la docente, cuando se ponía en su lugar".

A mi izquierda, Jocelyn reflexionaba burlona, preguntando: "¿para qué venís a la escuela, Jazmín?". Lejos del arrepentimiento, pero presta a guardar silencio, Jazmín le contestó riéndose que "nadie se la bancaba". Resultó interesante la aparición concreta de un argumento empático para con la docente. (Ntic, 4to. año, 2 de septiembre de 2015)

Conectando la narración a la primera historia, puede verse cómo Norma devuelve el 'alegato', concitando el apoyo de las compañeras de Jazmín que la reprueban entre risas. El episodio no es grave. Nadie podría pensar que Norma, con años de experiencia en la docencia, está sufriendo por el comportamiento de la chica. Tampoco se podría pensar que la reprobación de la conducta de Jazmín por parte de sus compañeras conlleva un profundo repudio moral. Se trata de un juego, de una representación, cuyas consecuencias, no obstante, dan forma a los intercambios o la conversación en el aula. Interesa hacer notar, nuevamente, la existencia de una 'cuarta pared'. La apelación retórica de Norma no se dirige exclusivamente a comunicarle a Jazmín su malestar; más bien quiere posicionar la actitud de la chica frente a la asamblea.

El recurso es escénico, y como tal, era bastante frecuentado por Lautaro, quien dramatizaba con maestría sus estados de ánimo, e interpelaba a sus actores con enojo, tedio, sorpresa o satisfacción, para avalar o reprobar sus desempeños y comportamientos. No podríamos decir que su interpelación ejerciera una manipulación cerrada. Por el contrario, en el marco de la comentada libertad y 'autoregulación' entre los chicos y para con los docentes, la pantomima del docente conformaba un elemento más de un juego creativo y recíproco. Se trata de un juego que desplaza constantemente las reglas explícitas e instala cierta 'etiqueta' dentro de la que chicos y grandes escenifican posiciones con bastante independencia del espíritu y la letra de los reglamentos, como anticipábamos al comienzo del capítulo.

Podríamos describir este juego en los términos en que Le Breton problematiza la interacción: 'Dentro de una misma comunidad social las manifestaciones corporales de un actor son virtualmente significativas a los ojos de sus pares, se reflejan unas a otras a través de un juego infinito de espejos. Su experiencia contiene en estado latente a la de los miembros de su sociedad. Para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece. Un conocimiento afectivo difuso circula dentro de las relaciones sociales y enseña a los actores, según su sensibilidad personal, las impresiones y las actitudes que se imponen a través de las diferentes circunstancias de su existencia particular. Las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo. A través de los signos que traducen a los demás, las emociones informarán mutuamente a los actores en presencia sobre sus sentimientos mutuos (o lo que dan a ver) y son así vectores esenciales de la interacción'.²⁰

El autor llama la atención respecto del sentido táctico de los actores en las culturas afectivas, cuyas relaciones -dice- nunca son del todo transparentes: 'La dramaturgia de lo social implica un juego de

identidad variable según el público. La sinceridad, en este sentido es siempre una presunción, porque sólo la persona afectada sabe lo que siente. La imposibilidad de transparencia de las conciencias, y la necesidad de deducir siempre los comportamientos de los otros según los signos que deja ver, es por otro lado uno de los principios del análisis del interaccionismo simbólico.²¹ Las palabras del antropólogo explican por qué la honestidad de los sentimientos no resulta del todo relevante en el aula entendida como una escena. Ello mantiene coherencia con la intención de no ahondar los sentidos discursivos con que los actores explican 'lo justo' de sus acciones. Seguiremos perfilando un objeto difícil de asir: nos interesa la conversación entendida como un juego recíproco de sociabilidad, un espacio que privilegia la interacción como un valor en sí mismo, y una escena donde la seducción y la pantomima aparecen como parte fundamental en el posicionamiento de los hablantes (simétrico, asimétrico, horizontal o no). Evidentemente, sólo podemos separar estos registros en lo analítico. De hecho, podríamos vincularlos también a una dimensión instrumental, considerando -como en la discusión del oficio docente- la seducción y las técnicas de atención destinadas al trabajo escolar. Pero ahora avanzamos en otra dirección.

Manifestarse siempre

¿Podríamos hipotetizar en una forma amplia los valores que organizan la conversación del aula y la simetría de los hablantes? Mejor que mencionar los criterios de justicia o compasión por los que el grupo de Jazmín empatiza con la docente y reprueba la conducta de su compañera, ¿podríamos describir un ethos, o un régimen discursivo, que autoriza y hasta cierto punto promueve la manifestación constante de la opinión, o la escenificación de sentires más o menos espontáneos, con independencia de un contenido normativo explícito? Volvamos a la escena con que páginas atrás, inicia 'La conversación', y recordemos las palabras de reprobación con que las chicas del grupo de las 'grandes' adjetivaron el tímido silencio inicial de Soledad (p) ante las preguntas de la docente:

'¿tan hueca vas a ser?'

Antes de reconocer el evidente desprecio de las adolescentes, podríamos caracterizar la tendencia de 'las grandes' a apostillar todo evento dentro del aula como una reafirmación de aquel vínculo que Simmel observa en el juego de la conversación -cuya finalidad es la propia conversación- y que Le Breton describe en términos de un 'consuelo' que rechaza el silencio. Siguiendo la idea, expresar juicios sobre los otros parece una manera de afirmar -a la vez que se negocia- cierto juicio sobre el 'nosotras'. Según el antropólogo: 'La palabrería es una forma habitual de la comunicación enfática (Malinowski, 1923; Jakobson, 1964); proporciona el placer del contacto sin obligar a más, y cumple una función antropológica de afirmación de uno mismo y del otro, de reforzamiento del vínculo social. Palabras superfluas, sin duda, pero también es cierto que su ausencia reduciría el lenguaje a un puro instrumento utilitario. Una gran parte de la existencia se va tejiendo con el consuelo previsible de estos intercambios

sin consecuencias, pero que rechazan el silencio y expresan implícitamente el valor recíproco de los presentes. El habla se convierte en su propio fin, perpetua las relaciones sociales manteniendo la reserva sin que por ello disminuya su satisfacción. Las cuestiones delicadas se dejan de lado, para permitir la fluidez de un discurso que pasa sin problemas de un tema a otro y de un participante a otro; pues en realidad no pretende dar testimonio del mundo, sino satisfacer el encanto de lo cotidiano, que hace de la conversación uno de los atractivos de la existencia'.²²

Ahora sí, habría que hacerse cargo del desprecio en el comentario y no inscribirlo automáticamente en el registro del humor. De hecho, hasta el acercamiento del 2015 entre Jazmín y Soledad (p), las hostilidades de la primera hacia la última -formuladas alternativamente, como burlas o como críticas- desembocaban tanto en risas como en ceños fruncidos. Constituían más bien una reprobación convencida, un rechazo y una incompreensión, de los que participaba activamente Mariela, y en menor grado, otras chicas del grupo de 'las grandes'. Se trataba de una intolerancia, donde lo que surge objetado parecía ser una manera de ser, que identifica la timidez -básicamente, el silencio- con la superficialidad y la torpeza. Soledad no era la única criticada. También la timidez de Damián concitaba comentarios, pero sin tanta saña. En cambio, en este caso las chicas 'grandes' adoptaban un enfoque más bien maternal sobre el retraimiento del muchacho: *Es como un peluche*, acotaban. Con menor intensidad, la burla a los discretos Micael y Manuel -*aparatos*- procedía de la adjudicación de un exotismo, que para Jazmín era digno de registrarse con la cámara del celular. En el sexto año ocurría algo parecido, principalmente con dos varones muy silenciosos, que solían agruparse para resolver las consignas grupales de Julio.

Consignar la existencia del acoso contra los chicos tímidos o retraídos no es el foco del asunto. Más bien, interesa revisar el valor que reivindican las 'chicas grandes' en la capacidad 'inversa' de expresarse en forma distendida y oportuna como indicador de inteligencia, personalidad o rango. En este sentido, podría resultar interesante describir la capacidad de expresión como un imperativo dificultoso de la sociabilidad, para revisar la inclinación pedagógica de los docentes a privilegiar y fomentar la participación oral de los chicos. Veremos que las conversaciones del aula poseen ritmos e intensidades que sobre-escriben esa suerte de 'bastidor' académico, con el que casi todos los docentes visitados enfatizaban y promovían la participación y la 'expresión oral' de los alumnos. La expresión impulsiva de las chicas 'grandes' conformaba un notorio rechazo por ese entorno áulico ideal, que podríamos resumir importando al aula escolar, algunos de los atributos que Inés Dussel rescata del formato 'seminario': la iniciación en el habla académica, el ejercicio de la escucha, y el desarrollo de sentidos de lo público.²³

Debemos asumir la influencia de ciertas culturas mediáticas, que legitiman y abonan el narcisismo y exageran la pertinencia de la auto-expresión, para preguntarnos por la utilidad pedagógica de esa 'libertad de expresión' cuando los regímenes de conversación engendran y privilegian el comentario automático y la sanción compulsiva de todo evento en el aula. Ello nos retorna al problema de la interacción masiva que demandan y estimulan las redes sociales, según discutiéramos en el segundo

capítulo.²⁴ Desde el punto de vista del contenido de la conversación, la pregunta sería por el tipo de intercambio que habilita -y los objetos que propicia- un clima de aula abierto constantemente a tal ‘expresión’. Concretamente, podríamos preguntarnos si la promoción de la participación de los chicos en espacios de habla ‘franca’ -como aquellos de la calle o la vida cotidiana- no prioriza ante todo el ensayo de una capacidad de reacción -la respuesta oportuna, siempre a mano, o simplemente, el nunca quedarse sin palabras- mucho más que el ejercicio de un habla y pensamiento específicamente argumentativo.

Desde un punto de vista pedagógico, la pregunta es pertinente porque el aula es uno de los pocos lugares donde el habla académica y sus ritmos tiene chances de aparecer en la vida de los chicos. El uso de la palabra, la escucha y la generación de un sentido de lo público son elementos que nos interesa vislumbrar, tanto en la conversación coloquial como en aquella vinculada al trabajo escolar. En este sentido, cabe preguntarse en qué grado la importación, penetración o legitimación dentro de la escuela, de modos de expresión propios de la vida cotidiana, de la calle o de la televisión implican -o no- senderos pedagógicos que ocultan o niegan ‘nuevos mundos’ a los adolescentes, en forma análoga a como la ausencia de objetos de designación y su reemplazo por objetos cotidianos cancela posibilidades concretas de sembrar la cercanía o la habituación de los chicos, a una diversidad de tradiciones culturales.

Con ello en mente, resulta llamativa la acepción ‘argumentativa’ que Norma integra a su defensa del ‘expresarse’. En la última clase del 2015, Norma fundamentaba la utilización del formato de coloquio para evaluar la última unidad del año como un guiño a los alumnos, aclarando que realizaba la evaluación en forma oral *para que tuvieran oportunidad de expresarse*. La docente no implicaba que sus alumnos pudieran sentirse libres de manifestar sentires u opiniones; tampoco planteaba la posibilidad de recibir una suerte de devolución del año, ni de llegar a un arreglo en cuanto a las calificaciones. La ‘expresión’ a la que Norma se refería pretendía en esta oportunidad favorecer un ejercicio de argumentación y memoria, donde el guiño a la libertad del alumno consistía tanto en el permiso a contestar con la carpeta abierta como en una autorización de forma: *decilo con tus palabras*.

A este respecto, nótese en el siguiente relato las dificultades ‘expresivas’ que aparecen cuando el habla debe adoptar un sentido ‘argumentativo’. También nótese la diferencia vocal -sonora- entre la lectura insegura con que Valentina (p) reemplazaba un ejercicio de argumentación y su fuerte reacción ante la crítica de un compañero. Anticipamos que no se trata sólo de consignar la inseguridad, como un estado psicológico que explica la diferencia dinámica y tímbrica entre una voz al ‘forte’ y afuera -brillante, colocada, en máscara-, y otra al ‘piano’ y ‘entubada’. Interesa advertir una disposición intelectual y corporal ‘entrenable’, que no carece de cierta dimensión ‘escénica’, en el sentido en que un intérprete es co-autor de la obra que interpreta. Hipotetizamos que esta dimensión es trascendente no sólo en el sentido de la convivencia escolar o de una construcción política, sino también respecto a la conversación en torno a los objetos y al esfuerzo de los docentes por generar discusión argumentativas. Volveremos a ello, por lo que acá se consigna un nuevo ‘Segno’.

§

(...) 15 minutos antes de la salida, la docente inició la interrogación [de preguntas que había dado al inicio de la clase]. El primero en responder fue Jaime, quien contestó desde su pupitre y con cierta autosuficiencia, que "no sabía la definición de Mass Media". Norma lo reconvino por su delicada situación académica, pero el chico ni se inmutó. Luego le preguntó a Daniel, a su lado, quien tuvo la misma respuesta. La docente le preguntó "qué le había pasado este cuatrimestre, porque estaba tan desmotivado". La transformación del chico también era notoria para mí. Daniel contestó sin mucho interés que "no sabía" y asintió con gesto de resignación a las recomendaciones de Norma, para fijar la nueva entrega de lo adeudado. En seguida le preguntó a Valentina (p), quien se puso a leer en voz alta -baja- un impreso que contenía las respuestas. El ruido enmascaraba sus palabras y Juan la instigaba pidiéndole insistentemente que hablara más fuerte. Con una potencia que no aparecía cuando leía sus respuestas, la chica le contestó a los gritos haciéndolo callar, para continuar su lectura silenciosa y discontinua. Sólo tras el grito agudo de Jazmín (g) que estaba a su lado, el grupo hizo silencio para escucharla. Cuando terminó de leer con mucha inseguridad, Norma le pidió ampliar su respuesta, pero Valentina balbuceó un par de cosas que no dejaron satisfecha a la docente.

Ante la pregunta sobre el "periodismo digital", Juan se condujo -como es habitual- con soltura, lo que motivó las burlas de sus compañeros. Por su parte, Jocelyn pidió leer las respuestas "porque no se atrevía a decirlo con sus propias palabras". De las palabras de los chicos, la docente sacaba nuevas preguntas y por primera vez presencié en sus clases otro método, que lograba mucho mejores resultados en términos de la participación. No obstante, cuando llegó a Damián, el chico puso un gesto sombrío y literalmente se tapó la cara de vergüenza, para no contestar. Soledad (g) comentaba mi sorpresa, diciéndome que el chico era muy vergonzoso. Jazmín (p) agregó que era "como un peluche", adjetivo que también sonaba por otras partes del aula. Según me aclaraban las muchachas, Damián estaba dispuesto a no responder por vergüenza, aunque "podía escribir" aquello que le consultaban. A su lado, Pedro contestó por él con propiedad y Norma lo dejó descansar.

De pronto entró la preceptora a retirar a Soledad (g) y la interrupción generó conversación en el grupo. Norma se molestó por perder el hilo de la actividad y reclamó silencio, en virtud a la "cantidad de oportunidades que ella les daba". Luego comentó que hacía esta actividad para que "tuvieran oportunidad de expresarse". Llegó el turno de Jazmín (g) para responder a la 'interrogación'. La chica hablaba con una voz inusualmente imperceptible, incomparable a su potencia tradicional. Juan anticipaba todas las respuestas de la chica, generando la antipatía de sus compañeros, pero -extrañamente- Jazmín no se dió cuenta. Norma se acercó después hasta donde estaba Ramiro, para continuar el 'coloquio' con otra de las 'voce in maschera' del grupo. Ante la primera pregunta, el chico contestó con resignación que no sabía. Entonces Gimena, que estaba a su lado, lo empezó a retar y le obligó a contestar aunque fuera leyendo. El chico empezó a leer con una voz débil y una continuidad paupérrima, realmente embargado por los nervios. Antes de que Norma pudiera seguir preguntando, Daniel se paró con impulsividad y comentó que "ya se tenían que ir porque era la hora". Norma se quejó de que no había escuchado el timbre, pero varios ya empezaban a salir, mientras otros se quedaban

a hacerle consultas sobre sus notas en los exámenes. (Teatro, 4to. año, 18 de noviembre del 2015)

En un sentido más general y según los objetivos escolares que hemos discutido en los capítulos precedentes, habría que describir la conversación de los actores a partir de cierta ‘etiqueta’ o código compartido de comportamiento -supuestamente opuesto a una escuela del silencio y la rigidez- que privilegia el expresar, el manifestar, el mostrar, como vehículos de libertad, igualdad, justicia, debate y discusión. Todos los docentes acompañados relevaron la importancia de la expresión oral en estos sentidos, aunque la mayor parte de la conversación en el aula no pasaba por el filtro o el encauce de su moderación. Aquellos valores que podríamos condensar en la búsqueda de una ‘horizontalidad’ (llamémosle ‘horizontalismo’) aparecen como condición del diálogo argumentativo y/o de la organización de las relaciones interpersonales desde el respeto, sin embargo no son garantía de su aparición. Nos interesa problematizar el ‘horizontalismo’ por fuera de la intención docente por crear un clima de conversación que fomente o no obstruya la participación en clases. ¿Qué surge de esa etiqueta aparente del ‘manifestarse’, del ‘expresar’? ¿Qué se construye a partir de la búsqueda y defensa de espacios y conversaciones horizontales?

Prevalecer (el aula como foro y como habitación)

Cuando Simmel plantea la sociabilidad como una forma lúdica -poética, poiética- de la socialización, plantea que para realizarse como arte o juego de sociedad, exige la forma ‘más pura, más transparente y fluida de interacción, aquella que se se da entre iguales’. Pero sin ser una ‘mentira’, lo ‘democrático’ de la sociabilidad burguesa que observa le resulta escenificación pura: un juego que finge como ‘si todos fueran iguales, y al mismo tiempo, como si se hiciera honor a cada uno en particular’.²⁵ Podríamos acercar las nociones simmelianas para caracterizar cierto componente automático del ‘horizontalismo’ del aula: ahí donde el arte de hablar aparece como un derecho, pero también como un ardiente deseo de atestiguar el vínculo grupal, podríamos pensar la igualdad de los hablantes del aula en términos de una abstracción lúdica o estética, una formalización (una forma) que ya no procede ni responde a los problemas éticos (contenidos) que le dieron origen para componer cierta ‘etiqueta’ escolar, en el sentido de un código de conducta que se asume, hasta cierto punto, en forma acrítica, habiendo perdido o transformado sus sentidos históricos originales.

En términos generales, seguimos orientados por las mismas premisas: si uno de los amplios desafíos de la escuela contemporánea pasa por confrontar los automatismos y la impulsividad con que los medios y las industrias culturales reemplazan los saberes-vivir, y más recientemente, el saber teórico, ¿no sería oportuno criticar la utilidad contemporánea de aquella etiqueta escolar que, por establecer un espacio simétrico de libertad de expresión en el aula, termina por cancelar, transformar o reorganizar jerarquías valiosas según propósitos pedagógicos? La idea de defender órdenes o jerarquías en los

vínculos y en las conversaciones puede resultar algo odiosa, sobre todo porque la horizontalidad y la simetría son efectivamente condiciones esenciales para participar voluntariamente en una conversación de iguales. No obstante, quizás podamos revisar algunas escenas que cuestionan desde sus ‘resultados’ la etiqueta de la participación y de la horizontalidad entre los actores. En la historia siguiente, consideremos especialmente, la potencia y la oportunidad del habla de los chicos, así como el criterio de su postergación o ‘auto-regulación’.

NTIC, 4to. año, 5 de agosto del 2015

Era la primera clase volviendo de las vacaciones de invierno. Norma venía llegando y entré con ella a un aula muy oscura, con las persianas a medio bajar y las lámparas apagadas. Al poco tiempo ingresaban los chicos, de vuelta del recreo. Cuando estaban todos adentro, Norma les dijo con tono enérgico que hicieran silencio. Jazmín desde su puesto le gritó si la había extrañado, pero Norma no escuchó, o hizo como tal. La docente quería hacer un resumen de lo visto respecto del Excel y les dijo que harían un trabajo práctico para entregar durante la clase. Luego les avisó que el viernes sub-siguiente les tomaría un examen donde no podrían utilizar la carpeta, como en el TP que harían durante la jornada.

En el aula había mucho ruido y Norma indicó que pusieran fecha de hoy para dictar las preguntas. Los chicos pidieron tiempo para copiar. Norma aprovechó el silencio para recordarles que, como el viernes siguiente no vendrían [los chicos tenían una salida programada], iban a anticipar la clase para el jueves, entre las 4 y 5 de la tarde. Insistentemente, la docente les pedía que asistieran: “por favor, no me hagan venir para estar sola”. Las chicas sonreían y uno de los varones a su lado, le anticipó que “no había modo de que mañana asistiera” y que no iba a venir nadie, por lo que era mejor que también se ausentara. Risas. Norma los obligó a callar de nuevo y empezó a dictar: “Trabajo Práctico de Excel, en hoja aparte porque quería corregir en su casa”. Reiteró que podrían consultar la carpeta.

Los chicos preguntaban las tres o cuatro primeras palabras de cada oración, y Norma reiteraba con paciencia. Parecía en chiste. Causó especial confusión si el TP se titulaba “planilla de cálculo” o “Excel”, hasta que Gimena gritó con fuerza que “daba lo mismo”. La docente la secundó y continuó: “1. Defina fórmula y función, dé ejemplos. 2. Dibuje una hoja de cálculo y marque con simbolitos la fila, la columna, y la celda C2. 3. Defina rango y marqué el ‘rángulo’ A2:A4”. Risas de los chicos y todo volvía a empezar. “Pregunta número 4. Dibuje una hoja de cálculo y calcule la función $y = x^2$, con los números 1,0,-1,2,-2”.

Como si fuera la ganadora de un bingo, Mariela interrumpió la instrucción con un grito repentino y se quejó de no entender. Le preguntó a la docente “cómo se suponía que había que escribir eso en la consigna”. Norma la desoyó y la chica -enojada- le gritó nuevamente, esta vez golpeando el puño sobre la mesa. Entonces Norma atendió el reclamo y, sin contestarle, copió los datos en el pizarrón, de una manera bastante críptica -relacionada a la sintaxis de las funciones de Excel- que nadie cuestionó, por ser un referente claro para copiar al cuaderno.

La docente terminó de dictar: "5. Explique referencia relativa de celda." Y una vez más les dijo que podían consultar la carpeta y llamarla si no entendían algo. Como el ruido no cedía, Norma pidió otra vez que hicieran silencio, pues "estaban muy desordenados y la estaban haciendo enojar". Bastó que dijera eso para que Mariela levantara la voz para preguntar provocadoramente "¿quién estaba viendo Gran Hermano?". Algunos compañeros le respondieron y ella se refirió a "la última eliminación" del reality show. Desde el vértice opuesto del aula, Gimena comentó que "uno de los chicos reality le había dado un empujón a otra chica, y por eso lo habían sacado del programa, porque habían flashado femicidio". Todos se pusieron a comentar mientras Norma se desentendía del nuevo desorden y renunciaba a seguir tomando la lista de asistencia en voz alta. La docente anotó los chicos que veía y después se preguntó si le faltaría alguno. Yo conté lo habitual en este grupo: 22 alumnos en el aula, solamente una máquina.

Norma arrancó sus rondas por los puestos, quejándose para sí misma de que todos los chicos se estaban mensajeando. Jaime se paró y se apoyó en la ventana, mirando a la calle con su celular. Tiago lo siguió después. Jazmín se quejó sonoramente del TP, preguntándose "de donde iba a sacar todo esto". La docente le respondió "de la carpeta" y pidió silencio nuevamente. Mariela a un compañero: "¿Tenés la 1, 2, 3, 4 y 5?" El chico le pasó las preguntas y ella se molestó diciendo que quería las respuestas, porque "tenía todo en la compu y no ahí". Yo escuchaba esto desde la punta opuesta del aula, al lado de Gimena. Norma recordó -imperceptible- que el examen de la próxima semana sería sin cuaderno, cuando de pronto se escuchó el grito agudo de Mariela, que decía "¡Basta!". Entonces la clase hizo silencio y Norma preguntó quién había gritado. La chica contestó orgullosa que había sido ella, y ante el porqué de la docente, aclaró que con los gritos de todos no conseguía escuchar lo que Jocelyn le dictaba (las respuestas del TP). Entonces Norma comentó en voz alta que Mariela tenía toda la razón, y se desentendió regañando a Tiago por estar en Google (en el celular), advirtiéndole que "no valía buscar las respuestas en Internet".

Jazmín seguía con el celular, y a su lado Valentina (p) gritó para tener la atención de la docente: "Profe, profe, no entiendo". Después de pasar por donde la chica, Norma fue a la pizarra y empezó a escribir. El silencio fue automático. Entonces la docente se dio vuelta, y se quejó de ello ante los chicos, diciendo que "después de pasársela conversando, no les quedaba otra que hacer todo de memoria y que esa no era la idea". Dicho esto, revisó por enésima vez el concepto de columna, fila y celda; luego fórmula y función. Se quejaba alegando que había traído fotocopias para tratar los virus, pero que ya no alcanzarían a ver el nuevo tema. Había menos ruido en el aula. Las incombustibles del aula estaban ocupadas: Jazmín estaba de vuelta en el chat y Mariela se hacía la dormida, incluso tras los llamados de atención de la docente, que terminaba desentendiéndose como era habitual. Luego de unos minutos, la chica 'despertó' para volver al celular.

De la escena interesa destacar el uso intencionado de la palabra con que las chicas interrumpen y desobedecen, con cierta ironía, las instrucciones y solicitudes de la docente. Por supuesto, el caso de Norma es ciertamente un caso extremo. Su voz frecuentemente imperceptible y un carácter que evitaba a toda costa la confrontación, resignaban la organización y moderación del intercambio verbal ante las

chicas más bulliciosas y extrovertidas del salón. No obstante, la situación no se comprende exclusivamente desde la ‘debilidad’ de la voz o la personalidad de la docente, y en cambio, hay que señalar un cruce, una negociación, un producto entre los oficios de los actores. En los comentarios y en la ‘última palabra’ que reclama Mariela, puede reconocerse una táctica y una apropiación del espacio. Tal apropiación queda dramatizada en el golpear la mesa cuando la docente no responde a los llamados, y sobre todo, cuando la chica le avasalla, iniciando ex profeso un diálogo respecto de un programa de televisión justo cuando la docente hacía patente su enojo y mandaba a callar.

Podríamos destacar algunos elementos. En principio, el reclamo del alumno por aprender a su manera y a su tiempo. En el grito de Mariela o Valentina (p) (o Jazmín grande, en las otras escenas revisadas) aparece una demanda de atención y un ejercicio virulento del derecho a preguntar: la chica no acepta la posibilidad de no comprender lo que la docente plantea, y en último término, le imputa con cierta violencia, la responsabilidad de llegar adecuadamente a ella. El episodio también muestra algo del vínculo filial, si pensamos en la demanda ‘tiránica’ de atención y cuidado que al ser pequeños requerimos de nuestros padres, y confluye con esa *infantilización* de la secundaria planteada por los otros docentes. Esta dimensión doméstica del vínculo, observada en conjunto con la profusa utilización de los dispositivos para actividades de entretenimiento durante el tiempo de clases, me llevó durante la codificación en Atlas.ti, a caracterizar estas y otras situaciones bajo el rótulo de un ‘aula-habitación’, para connotar las interacciones que convertían el espacio áulico en un entorno o contexto de tiempo libre, doméstico y dedicado al entretenimiento. Podemos resumir la categoría del ‘aula-habitación’ a través del duro exhorto de Julio, que sugería a sus alumnos *quedarse en la casa, jugar con el celular y pedirle a la madre que les prepare un sandwich*.

En cambio, la legítima demanda por audiencia e instrucción adecuada –esto es, la apropiación del derecho preguntar- junto a la escenificación de las disputas hacia una cuarta pared en el juego de los hablantes, evocaban elementos que, sin entrar en definiciones esenciales, podríamos relacionar a una idea clásica de esfera pública: una idea de ciudadano-consumidor, inserto en el mundo de la política y del trabajo. A veces el aula evocaba a un foro en un sentido deliberativo, y otras veces parecía un espacio escénico o televisivo. No obstante, tras sucesivas recodificaciones me pareció que tanto la categoría del foro público como aquella de la habitación resultaban algo ambiguas o demasiado inclusivas como códigos. Se presentaban simultáneamente en la interacción dentro del aula, desde que podemos encontrar rasgos de una y otra en ambos mundos (sin ir más lejos, Simmel señala la escenificación como una constante en las relaciones privadas).

La cuestión puede ser problematizada por fuera del análisis del diario de campo. En un sentido teórico, conviene extender sobre la escuela la ruptura de la tradicional polaridad entre tiempo de trabajo y ocio, que Benzecry retoma de Elias y Dunning cuando escribe sobre la ‘sociabilidad intelectual’. A partir de ‘Deporte y Ocio en el Proceso civilizatorio’, Benzecry recuerda que trabajo y vida privada

requieren de la subordinación constante de los sentimientos personales a exigencias y obligaciones sociales impersonales, ya que la rutinización de los intercambios invade todas las esferas de la vida, incluyendo los intercambios que se piensan como lúdicos o autónomos.²⁶ Considerando la permeabilidad creciente entre lo público y lo privado, quizás podemos transitar la idea en sentido opuesto, para caracterizar la mencionada *infantilización* de las aulas secundarias, como una penetración creciente de lógicas domésticas o propias del tiempo libre (entendido como entretenimiento y no como ‘otium’) en un entorno de ‘trabajo’ que, si bien no encarna derechamente a la esfera pública, sostiene la función social de incorporar a ella las nuevas generaciones.

Avancemos. En el relato anterior, las chicas negaban obediencia a la docente, iniciando una charla sobre televisión cuando ella pedía silencio. Podemos entender el episodio como una imposición, como un avasallamiento y como una demanda exitosa por el acatamiento de la docente. Interesa relevar cierto sentido micro-político de las conversaciones entre los actores, y describirlo como parte de la etiqueta de la expresión constante. Los siguientes relatos ejemplifican cómo los chicos buscan afirmar posiciones de poder en la conversación, prevaleciendo en la relación de los hablantes a través del ingenio, del oportunismo o de la mera potencia sonora. Interesa resaltar la intencionalidad de parte de los chicos: más allá de los efectos del carisma o de los estilos o personalidades, es posible describir la construcción deliberada y especulativa de un espacio asimétrico entre hablantes, que desacredita, relega o cobija al docente de cara a una asamblea. A inicios del 2015, meses antes del enojo de Jazmín con Norma, un comentario de pasillo entre los varones constituía una confesión de parte respecto a lo recién planteado:

Sonó el timbre de recreo y Ayala interrumpió a la docente que hablaba sobre DOS, dando por terminada la clase con un sonoro “¡Chao Profe!”. Los chicos rieron y Norma sonrió sin prestar mucha atención. Concluyó la clase pidiendo por favor que trajeran el TP, y recordó que las notas podrían ser bajas de acuerdo al incumplimiento de los plazos. A la salida, los alumnos de la secundaria abarrotaban el pasillo. Bajando por la escalera hacia el recibidor de la primaria, escuché al grupo de varones de Pedro y Tiago, que charlaban entusiasmados sobre Norma. Se reían del comentario de uno de ellos -creo que de Ramiro- que orgulloso había dicho: “La interrumpí como 20 veces”. (NTIC, 4to. año, 24 de abril del 2015)

Parece claro que la utilización de la palabra no es inocente y hay un juego micro-político en el uso que los adolescentes le dan. Frente a la ‘pasividad’ -¿táctica?- con que Norma sorteaba las tretas retóricas de sus estudiantes, podríamos oponer la confrontación de Julio, que casi nunca permitía a los chicos tener la última palabra y zanjaba los conflictos afirmando su autoridad, o en un sentido weberiano, su dominación: la obtención de obediencia al mandato de silencio. Comparando las sociabilidades que Norma y Julio construían con sus respectivos grupos, señalemos que la primera ofrecía, generalmente, una sumisión inmediata ante la posibilidad del conflicto frontal, mientras que el segundo emprendía una defensa, trabajosa y desgastante, de los límites normativos que su investidura representa en el aula:

Los varones volvían del recreo golpeándose en broma. La preceptora les llamó la atención diciéndoles "basta de pegarse" y mirándose se quejó de que "todo el tiempo están a los golpes". Julio justo esta entrando al aula, y le respondió con una sonrisa algo irónica, diciendo que "siempre estaban con la cosa física". La preceptora salió y el docente se puso a escribir sobre el pupitre. No obstante, los chicos no dejaban de golpearse, de tal suerte que, cuando Julio alzó la vista, vió a Rosso sentado en su pupitre, propinando una cachetada en la nuca al compañero de adelante, que participaba riendo del juego.

Esto dio origen a un incómodo intercambio entre el docente y el alumno: Julio le recriminó con severidad que dejara de pegarle a sus compañeros y el chico se excusó diciendo que todos lo hacían. Entonces el docente contestó que, en esa oportunidad, lo estaba viendo a él hacerlo. Rosso contestó la molestia del docente con un balbuceo, en el que pude escuchar algo así como que "no lo molestara". Ante cierto desprecio indirecto por parte del alumno, Julio se enojó muchísimo y empezó a decirle que "él no era su amigo, que era su profesor y que no estaba hablando con un amigo del barrio". Agregó que lo veía comportarse de esa manera "por segunda y tercera vez", y que tenía que ubicarse, porque estaba en la escuela.

La discusión subía de tono toda vez que Rosso contestaba con comentarios por lo bajo. Julio estaba visiblemente tenso, y si el intercambio se mimetizaba inicialmente con el ruido general del aula, ahora ya focalizaba la atención del grupo, que observaba la incómoda escena en completo silencio. Pese a ello, no se oían bien las respuestas del chico; sí las del docente, que le aclaraba que "no estaban en la calle" y le exigía mirarlo a los ojos cuando contestaba. Julio profundizó el regaño diciéndole que era un mal educado por no mirarlo cuando le hablaba, y que era "muy valiente para murmurar y reírse, pero no para contestarle mirándolo a la cara".

El chico reaccionó ante esta última frase con una mueca de molestia, pero de alguna manera cedió en su tono de voz: "ya fue profe". Las palabras del muchacho arrastradas como por fatiga molestaron todavía más a Julio, que le dijo "acá no mandás vos, acá mando yo... ya fue cuando yo diga". Entonces le reiteró que no estaba hablando con un amigo, y luego de desafiarlo -"vas a empezar a mostrarme más respeto"- se preguntó qué tenía que hacer, "si acaso ponerle 10 amonestaciones para que se ubicara". Frente a esto, el chico volvió a aludir a "la calle" en un tono imperceptible pero insolente. Entonces Julio arremetió oblicuo, diciendo que la clase "no era la cancha de fútbol, donde los hombres estaban acostumbrados a manosearse". [Rosso jugaba en las inferiores de Estudiantes de La Plata]

El docente continuó diciendo que "no sabía porqué los hombres se toqueteaban tanto en el fútbol", y le preguntó a Rosso "¿por qué andan pegándose y tocándose todo el tiempo con sus compañeros, si en verdad no quieren hacerse daño?". Visiblemente irritado con la insinuación, el chico contestó oportunamente el desvío del docente, diciéndole que "no bardeara al fútbol, porque también él podría decir que los artistas se andaban toqueteando todo el tiempo, y que no daba". Los chicos rieron con la divertida respuesta del muchacho, y la situación cambió. El docente fue suavizando el tono de voz, aunque continuó brevemente regañando al chico consiguiendo obligar su silencio, para quedarse con la última palabra. (Artes, 6to. año, 24 de abril del 2015)

La escena recién narrada es por minutos anterior a la reflexión de Julio sobre el propio desgaste, que revisamos durante en el capítulo pasado. Ahora completos, los dichos del docente *-no sos mi amigo o acá mando yo-* expresan cierto inverso a la permisividad de Norma, que habilita por omisión el surgimiento de un intercambio colectivo desorganizado. En todo caso, ambas narraciones expresan el cuestionamiento a la autoridad docente. Para comprobar el ejercicio exitoso de una autoridad que sabemos impugnada, Julio se obliga a recorrer un camino extenuante, del que no sale tan bien parado pese a conseguir imponerse. La suya es una victoria pírrica: el docente ha tenido que recurrir a la bravata *-misma que desea mantener fuera del espacio áulico-* para sostener la jerarquía que representa.

Por su parte, Rosso ha manifestado cierta incomodidad y desgaste por el extendido episodio: el chico no quiere seguir siendo objeto del regaño, y ante ello Julio lo prolonga intencionalmente. Pero dados los términos coloquiales en que el docente desvía impulsivamente su argumento durante los últimos momentos de la discusión, el chico consigue devolver y asestar un golpe con mayor oportunismo y eficacia. Cosecha así la simpatía de un público que ya desde el origen era algo reticente a Julio. Una vez más *-pues éste es el sentido del presente capítulo-* debemos interpretar la situación en términos de la asimetría de la conversación. No es que Julio consiga fácilmente acallar a Rosso: por el contrario, éste se calla una vez que el docente entra en su juego y ve la oportunidad de retirarse victorioso. La interpelación a *la calle* resulta significativa para pensar en la igualdad que los hablantes construyeron desde que la conversación finalizó, cuando el chico fue capaz de colocar el mejor chiste.

Allende las afinidades personales y la química particular entre los docentes y los grupos, quizás sea bueno ‘escalar’ las normas tácitas, los códigos y la etiqueta escolar subyacente, que estructuran como juego la expresión en el aula, para preguntarnos por los valores sociales más amplios que permean la sociabilidad dentro de la escuela. Sería bueno preguntarse, por ejemplo, hasta qué punto no aparece en el intercambio entre los actores algo de eso que Oscar Terán describió como una ‘pluralidad negativa’, sobre todo en términos de ‘la creencia de la igualdad de autorización en el orden de las posiciones, los saberes y las destrezas’.²⁷ ¿Cómo se manifiesta lo ‘negativo’ de ese pluralismo e igualitarismo ‘populista’, en las prácticas retóricas y performativas del aula? ¿Podríamos observarles aflorar en esa etiqueta de la expresión horizontalista, que tanto abarca la permisividad de Norma para habilitar la imposición sonora de las chicas ‘grandes’ como el fragil intento de Julio por avasallar a Rosso (también ejercido mediante lo sonoro: una ráfaga incesante y un tono de voz elevado)? La idea escala en magnitud interpretativa y excede por mucho nuestros intereses y capacidades. Quizás sea bueno avanzar en una dirección complementaria, revisando las apariciones de un habla más académica o argumentativa, para considerar las conversaciones que se generan o clausuran.

Debatir y argumentar

La siguiente escena corresponde a la última clase, antes de las vacaciones de invierno del 2014, y relata el momento del análisis de los estenciles que el sexto año diseñó, confeccionó y pintó durante el primer semestre de ese año. Durante la jornada, el docente se propuso conversar sobre los motivos que inspiraban los diseños, y sobre los aspectos técnicos del dibujo y su concreción mediante el aerosol. Procuremos analizar la posibilidad del debate y la argumentación en la conversación que se da en el aula.

Artes, 6to. año, 18 de julio

(...)

El docente habló a los chicos sobre la organización de la cursada -su división en producción y análisis- y los invitó a "reflexionar" sobre los estenciles que tenían al frente. Al cabo de breves instantes, era evidente que los chicos no tenían intención alguna de comentar las obras. Julio se rió y preguntó si acaso escuchaban lo que estaba pidiendo. Insistió preguntando "si alguien se animaba", pero nuevamente sobrevino un incómodo silencio. Entonces optó por dirigir las preguntas personalmente, pidiendo que repitieran la consigna, para saber si es que la habían escuchado.

Los chicos que eran interpelados no se animaban a reiterar la consigna con "sus propias palabras". Una de las chicas de adelante balbuceó, por fin, una respuesta inaudible y Sandra, a su lado, la secundó como por compromiso, aclarando en voz alta que "había que explicar socialmente lo que habían hecho". Ante las palabras de la chica, sus compañeros alrededor comenzaron a burlarse y le imitaron con voces impostadas, provocando el enojo de Julio: "¿de qué se ríen?... no están en segundo año... si el año que viene alguno va a la universidad, mejor vaya acostumbrándose a que si piden silencio, hay que callar".

El docente continuó la ronda y propuso explicar su obra al grupo del estencil que presentaba un tipo inhalando cocaína sobre la palabra 'vida'. El grupo contestó a regañadientes y sin añadir otra cosa, que habían hecho el trabajo "para mostrar que estamos en contra de la droga". Al tiempo que Julio pedía infructuosamente "más fundamentos", los compañeros de más atrás comentaban: "se está consumiendo la vida"; "se jala la vida". El docente consultó al grupo: "técnicamente, ¿está bien logrado?", pero no le contestaron. Sólo tuvo respuesta cuando reformuló su pregunta consultando "en qué porcentaje se había logrado". Entonces los chicos consensuaron una cifra: "se logró al 50%".

Como Jorge no paraba de molestar desde el fondo del aula, Julio sugirió continuar con su estencil -una la pelota de fútbol sangrando, atravesada por un cuchillo- y preguntó a qué se refería el puñal. Los chicos hacían silencio y Jorge miraba algo desconcertado a su alrededor. Julio le ayudó: "¿se refiere a la violencia entre hinchadas, a lo que genera la violencia, a la agresión?, ¿De qué tipo?". Algunos del grupo contestaron "¡eso!" y el resto guardó silencio. Julio acotó: "les cuesta mucho esto del diálogo, parece", y resumió el trabajo diciendo que la violencia tenía que ver con la muerte de personas. Luego recogió el comentario

repentino de un chico sobre la prohibición de las hinchadas visitantes en los estadios, señalando cómo "pagaba el pato la gente que no es violenta". Sonó el timbre de recreo y el docente recogió las trinchetas.

Durante el recreo, abrazada con Francisco y Bastián, entró una preceptora que alabó los estenciles: "qué hermoso, están buenísimos". Bastián le contestó "¿sabés lo que me costó?... un seis me puso". Luego entró otra docente para mirar las producciones y dijo "está muy bueno... igual se nota lo que quisieron decir... lo que quisieron hacer; ese mensaje de ahí es terrible" [se refería a la imagen de un chico desnutrido]. Después leyó en voz alta otro texto, sin hacer comentarios: "Necesitamos más seguridad para más vida social".

(...)

[Luego del recreo] el docente le pidió una autocrítica al grupo de la "violencia en el fútbol". Como los chicos seguían en silencio, Julio ejemplificó preguntando "¿se entiende el estencil?". Desde el grupo le contestaron entre risas que ellos sí lo entendían, entonces les contestó "pero el resto del curso, ¿lo entiende?". Nuevamente con rapidez, los chicos contestaron "preguntale a ellos". Con notorio cansancio Julio iba reformular una vez más su pregunta, hasta que un chico pareció abrir el debate: "yo no lo entiendo", y fue inmediatamente secundado por otro en el mismo sentido. El docente entonces preguntó al resto por qué no se entendía, pero el silencio se impuso de nuevo y Julio redondeó el análisis en solitario, reparando en las características técnicas del dibujo: la excesiva cercanía de la imagen al texto y el poco realismo de la sangre bajo la pelota, cuyos contornos agudos no imitaban las formas redondeadas de un líquido derramado.

Enseguida pasaron al próximo trabajo, tres imágenes sólidas de una botella, un cigarrillo y una hoja de marihuana, colocadas una arriba de otra, bajo un texto que decía: 'Drogas No'. Al ser consultados por su trabajo, un chico del grupo, de marcados rasgos aymaras y acento del noroeste, fue sumamente articulado para hablar de los riesgos médicos asociados a las drogas. Julio complementó su respuesta con otros inconvenientes que se pueden relacionar al narcotráfico, pero criticó que el significado de su trabajo sólo se lograba a través de las palabras. Desde el fondo del aula, me pareció percibir cierta burla por parte del grupo de Francisco cuando el chico hablaba, porque lo miraban en un completo e inusual silencio, como sorprendidos de su habla, para luego cruzar miradas y sonrisas.

Siguieron con el estencil del bullying, que mostraba personajes conocidos de Los Simpsons (Nelson amenazando a Milhouse). Según sus creadores, éstos fueron elegidos "para dar a entender bien el mensaje". Los temas fueron sucediéndose: desnutrición infantil, inseguridad, 'abuso de armas', y en cada uno, Julio se topaba con la dificultad de una participación esquiva, que sorteaba muy de a poco contestándose sus propias preguntas, o sacando respuestas con tirabuzón, hasta que algún chico decía palabras más o menos relacionadas a la probable idea que buscaba. La renuencia de los chicos a comentar y sus reacciones cuando eran interpelados directamente, me hacía pensar en las diferentes gradientes de apatía que oponían a las actividades del docente. Porque hasta la respuesta más cooperadora para con la dinámica del

docente era entregada en medio de gestos de fastidio, y como queriendo salir rápido de un entuerto.

Me pareció que los chicos se sentían avergonzados de participar opinando. En tres oportunidades escuché opiniones que mostraban cierta reflexión sobre los temas y sobre el aspecto propiamente técnico de la imagen. Pero en cuanto la opinión era percibida por el grupo como muy elaborada o rebuscada, se desacreditaba al opinante como mentiroso o aparecía la burla o la imitación con voz engolada, de manera similar al "re-cheeeto" de clases anteriores. El ejemplo más llamativo de esto fue cuando Bastián comentó que "en los diseños, las frases [los textos] deberían complicar más la imagen". Julio abrió los ojos complacido y dijo que "eso era algo que no habían trabajado, pero que le parecía mucho más interesante para charlar". No obstante, en simultáneo a la explicación que Julio hacía de la idea recién propuesta, las burlas al chico iban y venían, e incluso un compañero le propinó una palmoteada en la nuca. La cara de Bastián evidenció su frustración y el chico no acotó nada más durante la clase.

El análisis terminó así propulsado trabajosamente por el docente entre los temas sociales que suponían motivar los diseños y los problemas técnicos relativos al dibujo. Sobre esto último, por lo menos dos grupos culparon al GIMP de no haber hecho lo que ellos necesitaban (de 'no servir'), y de haberlos obligado a hacer a mano gran parte del trabajo. No obstante, durante el semestre la razón principal para trabajar a mano fue la ausencia de las máquinas. Parece evidente que el bloqueo por conexión al access point del aula se prueba ineficaz como medida administrativa para asegurar las netbooks en el aula.

Cerrando el 'análisis', Julio preguntó si alguien había traído el informe. Para su sorpresa, la mayoría de los grupos lo tenían ya impreso y lo hacían correr hasta el docente. Entonces les dijo que iban a hacer un trabajo teórico y que para eso tenían que sacar una hoja y poner nombre y fecha. Reclamos moderados. Se puso a pegar 5 láminas en el pizarrón, que mostraban diferentes obras bajo un título que decía 'Arte del siglo XX'. Iba a empezar a dictar las consignas cuando entraron los chicos del grupo rezagado, que habían salido a pintar. Julio les ordenó anotar las consignas: '1. Determina si las obras presentadas son del siglo XX. ; 2. Fundamentar por qué. Observar temática, dibujo y color'. Repentinamente se interrumpió para salir al pasillo con el aerosol, y toda la clase aprovechó para ir al frente, a sacarle fotos a las imágenes.

Desde el fondo pedían las consignas de nuevo. Un chico preguntó a los gritos si Picasso era del siglo XX, y un compañero le respondió que "Müller era del siglo XX", reproduciendo el relato del gol de Alemania durante la final de Italia 90. Julio asomó la cabeza para pedir que no miraran bajo las láminas, "porque quería tomar un diagnóstico para saber cuánto sabían del arte del siglo XX". Bastó eso para que varios volvieran en tropel a mirar bajo las láminas. Entonces entró el docente junto a los chicos que estaban afuera, que traían su flamante esténcil: la cara de un Homero Simpson del tamaño equivalente a dos de los otros esténciles, sobre una viñeta (del tamaño de un tercer esténcil) que decía 'Yo estoy en contra del alcohol, por eso me lo tomo todo'. Julio pidió la opinión de la clase, pero los mismos chicos del grupo empezaron a opinar. El docente les pidió silencio a la espera de los comentarios de

sus compañeros. Otro chico les preguntó por qué habían hecho tan grande el dibujo, y Bastián respondió chistoso: "porque nosotros... ¡marcamos la diferencia!". Se rió casi solo.

Julio ya recogía las hojas de los alumnos mientras esperábamos el timbre de salida. Cuando tuvo las hojas empezó a dar las soluciones "para que no se quedaran con la duda durante dos semanas" [las vacaciones]. Como un audio acelerado, el docente se puso a hablar de cada lámina, destacando en perspectiva histórica, el tipo de trazo del dibujo, el uso del color y los diferentes temas que los artistas trataban. Ciertamente eran cuestiones muy interesantes y Julio hacía gala de una preparación seria, pero la mayoría de los chicos no prestaba atención y esperaba en silencio el timbre de salida. Cuando estaba terminando de hablar de la tercera lámina, sonó el timbre y los chicos salieron.

Me acerqué a charlar con Julio y le pregunté si se repetían mucho en otras escuelas los temas aparecidos en la actividad de los estenciles. Me contó que el tema de la ecología era de los que más se representaban, y que en otra escuela también habían usado la imagen de la tierra tosiendo. La temática de las drogas y de la inseguridad también "salía bastante". Le parecía raro que el fútbol no hubiera aparecido antes, y agregó que el aborto era un tema que había visto en otros lados pero "no acá". Respecto a las imágenes utilizadas, me dijo que los chicos eran flojos para buscar, y que en general se quedaban con la primera página de resultados del Google. Se rió.

Veamos un par de cuestiones vinculadas a la participación de los chicos en el intercambio argumentativo que el docente pretendía. En primer lugar y con alguna licencia, podríamos plantear cierta oposición entre el interés de Julio en generar el debate y la crítica, y la celebración amorosa y gratuita de la preceptora y otra docente, que durante el recreo alaban los estenciles de los chicos remarcando su inteligibilidad o su semántica, justamente aquello que el docente buscaba poner en cuestión, para instalar una reflexión técnico-artística y social. La imagen de los chicos abrazados a la preceptora, con uno de ellos reclamando su nota en función a *todo lo que le costó*, evoca la dimensión afectiva, doméstica o del cuidado, y hasta cierto punto se confronta con la idea de un debate crítico que no admite concesiones gratuitas. También evoca la infantilización que Julio plantea en el contexto que ofrecen de las secundarias que incluyen primaria. Recordemos que este grupo sería la segunda cohorte egresada de una primaria que recientemente había inaugurado el nivel secundario.

Por otra parte, desde el punto de vista del contenido del debate podríamos resaltar las estrategias que el docente asume para sortear la ausencia de opiniones, reflexiones o ideas. El principal promotor y productor de ideas sobre la producción de los chicos es el mismo Julio, que no puede más que darse por satisfecho con el simple acuerdo de algún chico consultado individualmente. Si vemos las respuestas que consigue de los chicos en los primeros párrafos, todas tienen que ver con una toma de posición, planteada en un formato cerrado de aceptación o rechazo. La más elaborada de ellas *-era para mostrar que estamos en contra de la droga-* implica la manifestación de una posición cerrada que no admitía fundamento. No obstante, nótese que alrededor de la respuesta del grupo, y sin la presión de dirigirse a la asamblea, los

compañeros empiezan a jugar con el cruce entre la imagen y el texto del stencil -una figura aspirando cocaína sobre la palabra 'vida'- y ensayan en voz alta sus propias interpretaciones: *se jala la vida, se está consumiendo la vida*. Este ejercicio incipiente de interpretación de la imagen y el texto pasa desapercibido para Julio, que desatiende los comentarios, preocupado de incluir también la dimensión técnica del trabajo en su guión. Con todo, al preguntar por la factura técnica de lo producido, el docente enfrenta nuevamente el silencio, y sólo le sortea llevando el análisis a una lógica discreta: *¿en qué porcentaje se logró?... Se logró al 50%*.

Al momento de pasar al segundo stencil, Julio se topa con los mismos problemas, pero consigue ser secundado en su propias preguntas:

“¿se refiere a la violencia entre hinchadas, a lo que genera la violencia, a la agresión?, ¿De qué tipo?”. Algunos contestaban “¡eso!” y el resto guardaba silencio.

Por un momento parece que el debate se abre, cuando dos chicos manifiestan ‘no entender’ el stencil del compañero, pero la conversación no prospera y Julio termina zanjando su propio análisis sobre el dibujo de la pelota ensangrentada. Desde el punto de vista de los repertorios docentes, el ‘sacar las respuestas con tirabuzón’ para terminar apostillando con la propia reflexión parece un simulacro análogo al del método del zurcido con que los temas del currículo pretenden continuidad mediante el racconto inicial clase a clase. En este caso, se trata de expresar -idealmente- en diálogo, un guión expositivo frente al que los chicos se transformaban pasivamente en espectadores. Tal pasividad aparece patente hacia el final de la clase, cuando Julio repasa en 5 minutos y sin que nadie preste atención, las ‘soluciones’ de las láminas con las que pretende un ‘diagnóstico’ para el tema entrante. El docente elabora una nutrida reseña sobre las imágenes del Siglo XX que ha llevado a la clase, pero la dice ‘ametrallada’ y a 5 minutos de las vacaciones que inician. Parece un acto de clausura realizado más bien en honor a su propio guión. Por supuesto, nadie podría asegurar hasta qué punto alguna de esas palabras aceleradas pudo o no suscitar la curiosidad de algún adolescente por los objetos. Pero la posibilidad parece remota, considerando el tedioso gesto que la mayoría de los chicos sostenía en la que fue la última clase del semestre. Para el resumen final de Julio, los adolescentes ni siquiera charlaban entre ellos como al inicio de la clase, cuando debatían las marcas de Fernet que beberían durante las vacaciones (Artes se impartía los días viernes).

Interesa resaltar el difícil clima de conversación en el que Julio pretende instalar un debate. En los sucesivos análisis de los estenciles, aparece una suerte de fuerza centrífuga generada a través de la burla o del comentario peregrino y oportunista, que provoca porfiadamente el escape de las temáticas y las dinámicas que el docente intenta instalar. A partir de la observación de ésta y de otras clases, en todos los niveles visitados podríamos hipotetizar dos o tres elementos comunes que tornan difícil el debate en el aula. El primero, el más superficial, es el chiste o la broma oportunista y permanente. Podríamos ver

un ejemplo evidente de esto ocurriendo hacia el final de la clase cuando, a propósito de las láminas, uno de los chicos pregunta por Picasso y el otro bromea con un jugador alemán de fútbol. Es una simple broma, pero un espíritu de extrañamiento nos sugiere preguntar por aquella sensibilidad que promueve permanentemente el chiste rápido y fácil en el aula.

A un nivel más ‘profundo’, podríamos hipotetizar si acaso la permanente risa, burla o ironía que contesta con un desvío, la invitación al argumento o al debate, no es la manifestación visible de un sentir, una respuesta que el oficio de alumno ha consolidado ante una situación percibida, quizás, con hostilidad. Aquí destacamos dos observaciones a tener en consideración:

-Desde el grupo le contestaron entre risas que ellos sí lo entendían, entonces les contestó “pero el resto del curso, ¿lo entiende?”. Nuevamente con rapidez, los chicos contestaron “preguntale a ellos”.

-La renuencia de los chicos a comentar, y sus reacciones cuando eran interpelados directamente, me hacía pensar en las diferentes gradientes de apatía que oponían a las actividades del docente. Porque hasta la respuesta más cooperadora para con la dinámica del docente era entregada en medio de gestos de fastidio, y como queriendo salir rápido de un entuerto.

En ese grupo, el que contestaba era Jorge, el chico que *se hacía un kiosco con una trincheta*, y que le preguntó a Julio *cuánto calzaba* porque quería unas zapatillas nuevas. La escena dispara una serie de preguntas: ¿será posible que la renuencia de Jorge a conversar con Julio, transformando en monosílabos sus respuestas y declinando permanentemente el diálogo, no sea también expresiva de una vergüenza inherente a la cooperación hacia el docente, como representante -atribuido o no- de una cultura ajena y contrapuesta? ¿Es posible que sostener el diálogo con el docente se torne incómodo, en virtud a un ‘colaboracionismo’ indeseable? ¿O se trata simplemente de conductas que deberíamos imputar al tiempo de la adolescencia? Por supuesto que sí, pero una respuesta así daría por finalizada la reflexión.

Existiera o no evaluación de por medio, los chicos reducían y clausuraban las interacciones ‘argumentativas’ a su mínima duración, lo que al extremo terminaba privilegiando una escucha pasiva (frágil e incierta) de monólogos, que el docente había planificado en forma de diálogos. El problema no parecía radicar tanto en una percepción sobre la cooperación con el docente, sino en el terreno (el tipo de conversación) en el que los chicos estaban dispuestos a construir una relación de simetría entre hablantes. Pienso que la reticencia a establecer una conversación de igual a igual, en los términos académicos en que Julio propone, procedía menos de la cooperación que implica cierto vínculo hacia el docente, y más de una ‘vergüenza’ por la exposición a la que les sometía un habla no habitual, demandada en tiempo real, aún si era suavizada por el guiño docente del *decilo con tus palabras*.

La corrección académica del habla y la cooperación con el docente -que a buenas cuentas son cosas parecidas- aparecen algo proscritas en el grupo del 6to. año. En la escena vemos esto al inicio, cuando dos chicas son molestadas por el grupo cuando ‘traducen’ la consigna del docente. La reacción burlona de sus compañeros provoca la molestia del adulto, que contesta el juicio de la asamblea argumentando con ‘más academia’ y advierte la conducta apropiada a sostener en la futura universidad (*para los que vayan*). La cancelación del debate por parte de la asamblea es especialmente notoria en la reflexión más interesante de la jornada, aquella en que Bastián especula en función al posible juego poético entre el texto y la imagen, que genera la respuesta complacida del docente, junto a la burla del grupo y la palmoteada en la nuca propinada por un compañero.

Leer, improvisar, declamar

El desprecio de la asamblea por lo ‘elaborado’ era bastante habitual en el resto de las aulas, y aparecía como contraparte colectiva de la vergüenza individual al momento de dirigirse al grupo. Toda reflexión o respuesta ‘rebuscada’ podía recibir burlas, podía ser impugnada como ‘mentira’ o podía ser imitada con voces engoladas y solemnes. Esta situación llama a seguir preguntándose por la sensibilidad -o la estética- que promueve la cancelación del debate, de la argumentación o de los diálogos ‘serios’. No se pretende sólo visibilizar la ‘sospecha’ o la ‘incomodidad’ que genera un habla poco cotidiana como parte de cierto anti-intelectualismo, que incluso es tematizado por los propios medios industriales (como en la película ‘Idiocracy’, donde un personaje caracterizado como un ‘promedio intelectual’ viaja al futuro para descubrir que su habla resulta cursi y rebuscada, en una sociedad cuyo lenguaje se ha simplificado hasta el extremo). Se trata de seguir pensando la escuela en términos ideales: como lugar del ejercicio de capacidades soberanas, compositivas, y en este caso, de un habla excepcional, no cotidiana, que aparece pospuesta en los espacios en que, justamente, debería ejercitarse.

Es posible que el problema pedagógico planteado no radique tanto en la formación de una capacidad de habla articulada o metódica en el sentido de un ‘método geométrico’, sino que consista -ni más ni menos que- en perseguir una intención clara respecto de lo que se dice, como precisamente pretende la fórmula del ‘decilo con tus propias palabras’. En un sentido más general, ello recuerda nuevamente la preocupación que Sherryll Turkle manifiesta por lo que ha descrito como una huída de la conversación. Turkle defiende la conversación -incluso la espontánea, aquella que nos involucra en un juego creativo y vulnerable con el otro- como un círculo virtuoso y destaca su importancia en términos de la confianza en uno mismo, de la construcción intersubjetiva de la empatía y de la capacidad de introspección, caracterizándola como una habilidad atencional que puede ser ejercitada. Textualmente escribe: ‘Un círculo virtuoso une la conversación con la capacidad de empatía e introspección. En la soledad, nos encontramos a nosotros mismos y nos preparamos para acudir a la conversación con algo que decir que sea auténtico, nuestro. Cuando confiamos en nosotros mismos, somos capaces de escuchar a los demás y de entender de verdad lo que tienen que decir. Y, además, cuando conversamos con los

demás mejoramos nuestra capacidad para dialogar con nosotros mismos. Por supuesto, este círculo virtuoso es una idealización, pero incluso si tenemos esto en cuenta, funciona. La soledad refuerza la seguridad de nuestra conciencia del yo y, al hacerlo, potencia nuestra capacidad de empatía. A su vez, la conversación con los demás nos aporta material valiosísimo para la introspección. Del mismo modo que nos preparamos solos para hablar con los demás, al hablar con los demás aprendemos cómo hacer más productiva nuestra soledad.²⁸

Al volver ‘Dal Segno’ para revisar el coloquio de Norma transcrito páginas atrás, veremos que muchos de los chicos evitaban explicar con palabras propias los temas indicados por la docente, y pedían responder las preguntas, leyendo las respuestas desde el cuaderno o desde los impresos que traían. Parecía como si hubiera una incertidumbre sobre la propia potencia: una vergüenza en el retorno de las palabras, que podía traicionar las propias intenciones. La escena también puede remitirnos al sentido de comodidad que Khan adscribía a la educación de los adolescentes de élite, como una capacidad omnívora –y sobre todo demostrable– de apropiación fluida sobre los diversos objetos culturales.²⁹ En cierta manera, el miedo a decir algo que no se quería decir, a parecer, o mejor, a ‘resultar’ tonto, implicaba una forma de interdicción, en la medida en que los chicos no se asumían responsables de sus propias palabras, y éstas encerraban un riesgo que no se podía anticipar. Tal inseguridad contrastaba con la potencia, la prestancia, el ingenio y el oportunismo que muchos adolescentes demostraban en conflictos entre ellos o con el docente. Los docentes no podían hacer mucho por confrontar la vergüenza, y en las aulas visitadas las instancias de ‘coloquio’ o de ‘interrogación’ se transformaban en instancias de lectura en voz alta y desde la carpeta, lo que soslayaba un esfuerzo por improvisar la elocuencia, un ejercicio que en el habla cotidiana demanda menor intensidad.

Como vimos en el cuarto capítulo, la organización de un discurso argumentativo tampoco era favorecido por un ejercicio de redacción sobre el papel. Los numerosos cuestionarios que conformaban el corpus de trabajos prácticos, ofrecían formatos tan cerrados que difícilmente engendrarían conversaciones o debates, incluso cuando el habla era, tanto como la memoria, parte de la evaluación o de la experiencia propuesta. En el coloquio de Norma –y en contra de sus intenciones– la lectura desde la carpeta parecía un desvío amable al nerviosismo de improvisar las respuestas en palabras propias: la lectura era un buen refugio ante la risa o el bloqueo. El objeto de registro no sólo evitaba el esfuerzo memorístico, respecto de las palabras claves de formularios cerrados, sino que disponía el discurso de manera más o menos probada, ensayada o redactada. Podemos contrastar la soltura de Juan, siempre solícito a responder las preguntas de Norma, con la timidez de Damián o de Ramiro, indispuestos a improvisar una solución. Sólo por mediación de Gimena, éste último atinó a contestar las amabilísimas preguntas de Norma, leyendo pobremente de su carpeta.

Como decíamos, este desvío soslayaba el ejercicio de una elocuencia o una direccionalidad ‘en tiempo real’, un esfuerzo que para muchos chicos resultaba angustiante, más que nada, por una cuestión

de exposición. Retomando la oposición política que planteábamos en capítulos anteriores -una capacidad compositiva caracterizada como ‘soberana’, enfrentada a la ‘automatización’ del trabajo escolar por medio de persistentes cuestionarios cerrados- nos preguntamos si podríamos ver en el permiso a leer desde la carpeta, un abandono del sentido del coloquio, que descuida no sólo el ejercicio memorístico o argumentativo, sino también una habilidad retórica trascendental en un sentido político o emancipatorio. ¿Es posible describir una forma de automatización, en este tipo de ejercicio que a través de la lectura, reemplaza la improvisación de un habla que persigue la persuasión? Vamos a ensayar una última interpretación sobre la conversación en el aula, presentando algunas ideas vinculadas a la participación de los objetos de registro y designación, que describiéramos en el tercer capítulo.

Según el filólogo Jesper Svenbro, en el griego existieron más de diez verbos utilizados para la palabra ‘leer’. Uno de ellos -‘nemein’- significa distribuir, disponer. En esta acepción, la lectura consiste en una acción sonora que se dispone y se distribuye hacia el auditorio, pero también hacia uno mismo.³⁰ Estudiando el devenir de una lectura específicamente ‘silenciosa’, desde la cultura originalmente oral o sonora de la Grecia Arcaica, Svenbro relata el paulatino abandono de una concepción ‘incompleta’ de la escritura, esto es, el que las palabras requirieran del lector más como un instrumento que como un destinatario. Dicho de otro modo, lo incompleto de la escritura radicaba en la necesidad del sonido de la voz como vehículo ante un auditorio que precisamente oye.³¹

Desde la metáfora escénica del aula que transitamos y en relación al criterio de soberanía que hemos discutido, resulta llamativo el papel que Svenbro asignará al teatro para la consolidación medieval y moderna de una lectura silenciosa. El autor distingue los roles del lector, del actor y del escritor. Aquel que lee en voz alta constituye un instrumento del autor, presta su cuerpo y ejecuta el ‘programa’ del autor. Se trata de una posición pasiva, que incluso recibía cierta sanción social en la Antigüedad griega. Al extremo, esta pasividad aparece retratada en la lectura desprevenida de la ‘scriptio continua’, en la que un lector lego -aquel que no conociera el texto de memoria- conseguía separar las palabras y conocer el sentido de lo escrito sólo en la medida en que su voz retornaba a sus oídos. Según Svenbro, la escritura transformaba al lector en mero instrumento del autor. Por el contrario, tanto el autor como el objeto que ‘hablaba’ devenían en una posición soberana y la relación se planteaba en términos de amo y esclavo.³²

Con cierta licencia, podríamos utilizar estas ideas para pensar las carpetas de los chicos como los ‘objetos parlantes’ de la Antigüedad, es decir, como los jarrones o las lápidas cuyas inscripciones hablan en primera persona, a través de un lector que presta su voz para dar vida a lo que tiene para decir. Obviamente las carpetas de los chicos no dicen ‘yo soy la carpeta de Ramiro’ o ‘aquí ha plasmado su tedio Jazmín’, no obstante, como reemplazo de una improvisación oral, su lectura conlleva una pasividad análoga a la del lector entendido como instrumento sonoro. Si bien las respuestas de Valentina o Ramiro fueron escritas (transcritas) por ellos mismo (o por algunos de sus compañeros), su esquematismo niega en doble oportunidad una capacidad compositiva: la de aquel que escribe y la de aquel que se dirige a la

asamblea con un propósito persuasivo o asertivo. Dicho de otro modo, así como la redacción se halla diluida por esa copia formulística que anteriormente resumíamos como el entretenimiento de la ‘sopa de letras’, la lectura textual de las respuestas solapa el ejercicio de una oralidad que siempre es más o menos improvisatoria.

El papel de la memoria resulta relevante en la analogía. Svenbro llama escritura vocal a la declamación que el actor realiza desde un texto memorizado. El actor no completa la escritura transformándose en prótesis o extensión de quien escribe, más bien la recrea, la reescribe, ahorrándole al espectador el prestar su propia voz para habilitar el sentido de lo escrito. El actor como intérprete asume un rol compositivo desde una comprensión profunda del texto, que requiere de memoria y anticipación. Su recorrido -simultáneamente planificado e improvisado- tornará al espectador en un lector pasivo que, no obstante, ya no es instrumento del autor. Para el filólogo, la pasividad del lector moderno y silencioso sería heredera de la pasividad del antiguo espectador del teatro: las palabras le hablan directamente y no necesita dotarlas de sonido para habilitar su sentido, el lector no necesita ya practicar o ensayar la sonoridad de cuanto lee.³³

De vuelta al aula, podemos abonar la metáfora escénica empleada durante el capítulo: impartiendo sus clases, los docentes reformulan y recomponen -interpretan, ayudados por la memoria- un texto que conocen ‘de corazón’ (por tomar prestada la expresión anglófona o francófona), mientras los estudiantes asisten como espectadores pasivos, lectores silenciosos e individuales, a los que no se le pide componer -no serán autores- ni se les pide interpretar -no serán actores u oradores. Declinando la invitación a abordar una ‘escritura vocal’ (una interpretación soberana y direccionada del texto), la voz de Ramiro aparece sólo como un instrumento pasivo, y el muchacho no ensaya una capacidad para entrar y salir del objeto que le rige y le contiene. Podemos contraponer la pasividad de Ramiro con el entusiasmo de Juan: un chico que cursaba la materia por segunda vez, y que estaba irresistiblemente dispuesto a declamar toda respuesta aunque no le preguntaran, gracias a un conocimiento memorístico de los textos, que el chico repasaba para él o para un consultante, en voz alta y disponiendo un orden con los dedos de su mano. Consideremos este ejercicio mnemotécnico al modo del actor, como cierta escritura vocal o interpretación del texto que surge de su estudio, de su memorización y de la anticipación de su recorrido.

Habría que aclarar que en ningún caso lo señalado pretende desestimar la lectura en voz alta, ni siquiera en sus versiones más ingenuas o ‘instrumentales’. Por el contrario, parece necesario recuperar la lectura en voz alta en las aulas y en los niveles escolares visitados. Como en las etapas iniciales de la escolarización, donde se descubría la correcta sonoridad de las palabras y de las expresiones a medida que el sonido distribuido retornaba a los oídos del lector, en el secundario parece igualmente importante realizar el ejercicio de leer ante un auditorio desde la carpeta y sobre todo desde un libro. Ello porque el actor ha tenido que descubrir y ensayar el texto, en orden a cosechar una memoria y una capacidad interpretativa; ha tenido que ser instrumento pasivo del autor para conseguir dotar de direccionalidad a

sus palabras, mediante una anticipación temporal y un panorama amplio del objeto que transmite y del auditorio que le oye. Algo parecido ha de ocurrir con el orador hábil, que ha hecho propias fórmulas y prácticas del lenguaje para componer e improvisar un discurso persuasivo. Con seguridad, lo mismo le sucede al músico académico, cuya lectura exploratoria de la partitura no sólo descubre la veta interpretativa de una pieza concreta sino que ensancha poco a poco la memoria y la capacidad específica de dotar de intención a todas las piezas que se interpretan. Una referencia común (estereotipada) obliga a mencionar la improvisación en el jazz, donde numerosos manuales, métodos y entrevistas a maestros enfatizan la necesidad de apropiarse de una gramática, frecuentando repetitivamente sus objetos, para desarrollar la capacidad de construir con ‘libertad’.³⁴

Desde el punto de vista de su potencia pedagógica, podríamos disputar el carácter ‘subalterno’ o ‘esclavo’ de la lectura en voz alta si ésta ofrece una arena para ensayar y desarrollar capacidades ‘soberanas’ que parecen deseables. Terminaremos esta sección con un relato del campo, que servirá para mencionar algunas cuestiones reflexionadas respecto de la lectura en voz alta. La escena es de una clase de teatro, un año antes de la lectura insegura de carpetas durante el coloquio de Norma. Interesa caracterizar una instancia en la que la lectura en voz alta, lejos de ser un ejercicio infantil o inicial, se muestra fértil en los niveles visitados.

(...)

Lautaro pidió dos voluntarios para leer textos. Jazmín saltó de su silla y preguntó con insistencia si podía ella leer. El docente le autorizó y Valentina (g), sentada a su lado, completó la dupla. Leerían una escena de la obra llamada ‘Dos Mujeres’ (...) Las chicas comenzaron a leer con mucha decisión, aunque con una continuidad muy pobre. Era bastante notorio que Jazmín se lo tomaba bastante en serio, aún cuando se equivocaba a menudo. Quizás fue eso lo que produjo que no hubiera risas entre sus compañeros, y que no charlaran aunque estuvieran algo aburridos. Los chicos se miraban las caras y jugaban con los celulares, pero había respeto. Sólo en dos oportunidades Lautaro observó la conducta de Ramiro y de Micael, cambiándolos sagazmente al centro del salón, separados de sus respectivos grupos.

Para cuando las chicas terminaron la escena, la lectura había conseguido interesar a sus compañeros, quienes le pidieron a Lautaro que les contara cómo terminaba la obra. Jazmín estaba muy entusiasmada y quiso leer de nuevo. Lautaro le pidió al incansable Alex que le acompañara en la lectura. La obra era ‘El zoológico de cristal’. Me pareció que Lautaro disfrutaba el giro que daba su clase, porque se encendía explicando el contexto de cada obra y el tipo de dramaturgia involucrada. Los chicos se veían bastante interesados.

Le cedí mi puesto a Alex, que se sentó a leer, y yo me fui a ubicar al frente del salón, al lado de Soledad (g) que me ofreció una silla. En la nueva lectura, llamaba la atención la diferencia en cuanto al ritmo de ambos chicos. Mientras Jazmín leía lento y descubría la sonoridad y acentuación de cada palabra a medida que la recorría, Alex avanzaba apurado y en general pronunciaba mejor. Cuando se equivocaba, no se detenía a ensayar las acentuaciones

posibles de las palabras que desconocía. Ambos tenían una dicción lavada y no proyectaban la voz, pese a que su esfuerzo por levantar el volumen era evidente. A medida que llegábamos al final de la hora, nadie hablaba ya. Había un clima de silencio y de mucho interés por parte de los chicos. (Teatro, 3er. año, 26 de septiembre del 2014)

La breve escena parece algo tenue en sentidos, pero diremos varias cosas amparados en el conocimiento sobre los involucrados. En primer lugar, es notorio el espacio que se ha dado a la lectura, para conseguir con eficacia la atención de los chicos, justo antes del recreo y durante el último bloque horario de los días viernes, en una clase donde las actividades se relacionan, tradicionalmente, con el movimiento y el habla. En este feliz caso, el misterio del objeto ha conseguido atrapar al grupo, que pregunta al docente por el final de las obras. Se trata, sin lugar a dudas, de una designación exitosa.

Luego, resulta interesante que la bulliciosa Jazmín haya conseguido conjurar su vergüenza, su risa nerviosa y la agresividad con que se acompañan, por la vía de dar espacio a sus equívocos: la chica no ríe por cualquier cosa, persiste en las palabras a pesar de la burla incipiente del resto de sus compañeros, quienes ceden ante el trabajo serio, respetuoso. La clase se des-fragmenta, se consigue una atención colectiva, direccionada, y acompañada del silencio. La peculiar disposición decidida de los hablantes parece construir, tanto como aprovechar, la escucha que ofrece de la asamblea. En palabras de Serres: ‘causa de sí misma, la elocuencia toma su origen en el silencio del auditorio, nacido él mismo de la elocuencia’.³⁵ ¿Podríamos plantear un valor pedagógico y político en el lugar que los hablantes han reclamado para su voz, ensayando un habla que, excepcionalmente, deja de lado la parodia, la ironía o la confrontación? Por otro lado, ¿puede ser que la obra de teatro, como objeto parlante en que descansa una elocuencia, ha suscitado la convicción de Jazmín, sobreponiéndola a sus equivocaciones?

Respecto del acto sonoro de la lectura y de sus equívocos, puede ser interesante destacar los diferentes ritmos con que leen Alex y Jazmín. Por plantearlo en términos bourdianos, Alex se conduce como un indígena de la cultura erudita, y aunque yerra, lee siempre buscando la continuidad, lo que parece una manera de asentar su enunciación y de dar direccionalidad a su palabra. Hay una soltura y una comodidad que nuevamente nos lleva a los estudiantes de élite del Instituto Saint Paul. Por el contrario, Jazmín se sorprende con las palabras que desconoce y lee conformando secciones breves y discontinuas a medida que el texto retorna a sus oídos, corregido uno y otra vez.

El caso puede ser comparado en términos de la lectura a primera vista de músicos principiantes y experimentados: aquel que recién se inicia en el solfeo, repara en cada nota, en cada compás y en cada frase; en cambio, el músico avezado no se detiene ante el error, desestima las ‘notas’ sueltas, procurando sobre todo una ejecución rítmica (prosódica) adecuada, a tempo, y de principio a fin. Es común, de hecho, entre instrumentistas y cantantes, que si un pasaje es demasiado rápido, la ejecución se salte notas para reproducir el gesto general de la línea. Desde el punto de vista más complejo e instruido de la interpretación musical (y obviamente de acuerdo al tipo de música), la segmentación breve de la línea, del

arco o de la forma musical conspira contra la direccionalidad general de una obra, que mejor se comprende y anticipa -se interpreta- en el agrupamiento largo de compases o frases. Se trata de una lógica escalable, que podría pretender nexos interpretativos, también entre números, secciones o movimientos de una misma obra, o incluso, entre obras completas, en el repertorio de un compositor o de un estilo.

Quizás la digresión musical pueda resultar interesante para pensar al hablante-intérprete (al actor, según la analogía utilizada) en términos de su entrenamiento creativo. La lectura en voz alta de textos complejos y no esquemáticos parece pertinente en las aulas secundarias visitadas, para habilitar por la vía de la frecuentación y adquisición de un repertorio aquella apropiación gramática que requiere una oralidad argumental o deliberativa. Por otra parte, quizás conforme también una capacidad más profunda de anticipación y cohesión del sentido de la palabra, en la medida en que improvisar un curso, un rumbo, una dirección, nunca es algo del todo espontáneo, sino que implica advertir un camino, una duración, vislumbrar o especular un arco, una morfología general.

En las escenas discutidas durante el capítulo, hay una Jazmín de respuesta rápida, filosa y automática; otra que, requerida a 'argumentar' adecuadamente, lee dubitativa e insegura desde su carpeta; y otra que, entusiasmada con el trabajo y el objeto, se sobrepone a su genio para leer e imponer un orden al auditorio, no a través de la potencia sonora sino de una disposición anímica, un ánimo, un movimiento. Nos interesa mucho esta última Jazmín y su relación con el docente, con sus compañeros y con los objetos del aula. Se trata de una interacción que podríamos esquematizar en la triada alumno-objeto-docente, donde el miembro intermedio aparece como un catalizador irrecusable de procesos pedagógicos y subjetividades críticas. Es esta la idea que recorre 'El maestro ignorante', donde Jacotot-Ranciere afirma la igualdad de las inteligencias y previene toda explicación atontadora, en virtud a una relación individual (ideal) del estudiante con el libro sin otra mediación que la designación del maestro.³⁶

No obstante, complementando este vínculo propiamente silencioso entre los elementos de la triada, podríamos hipotetizar un valor pedagógico conexo en el habla pública que practica la lectura en voz alta, entendida como una técnica corporal -particularmente vocal- que contribuye a esa sociabilidad 'escénica' que hemos metaforizado durante el capítulo, describiendo las conversaciones como negociaciones 'micro-políticas'. Especulamos que las capacidades que puede conformar la lectura sonora proceden tanto del sentido semántico de los textos como de la técnica corporal que se adquiere por vía de la repetición de un repertorio no 'espontáneo' de gestos. En este sentido -es decir, en términos de lo que el cuerpo puede 'enseñar' al pensamiento- sería interesante contraponer el ejercicio vocal intrincado y rugoso, dirigido por un objeto parlante que habla rebuscadamente a través de nosotros, al de los intercambios impulsivos y altisonantes de las escenas conflictivas, en las que varios chicos mostraban su espontánea fluidez y conducción.

¿Podríamos pensar en la presencia sonora u oral, como una apropiación política de los espacios, en virtud a una disposición ‘escénica’ educable, como anticipáramos páginas atrás, a propósito del coloquio de Norma y de las tímidas lecturas de la carpeta? En forma radical: ¿podríamos ver en el desarrollo de una técnica vocal, el germen de un ejercicio valioso para las discusiones políticas que están por venir? La idea no es absurda, si pensamos que el esfuerzo físico regala al pensamiento una experiencia valiosa, por ejemplo, si para proyectar la voz sin ‘tragarse’ las palabras, debemos planificar el tránsito de aquello que se oirá; o si debemos aprender a distribuir el ‘fiato’ para prevenir las interrupciones, los desvíos o las fugas en las discusiones acaloradas; o si debemos practicar el silencio y suprimir la impulsividad, para emplear con mayor eficiencia la paleta de tonos de la propia voz.

Aunque las potencias puedan ser equivalentes, la voz escénica del actor, del orador o del cantante -adquiridas a fuerza de repetición y hábito- difiere cualitativamente del grito que aparece en la pendencia impulsiva o agitada, en la bravata aireada que raspa la garganta. Como el ejercicio de la letra manuscrita, que pacientemente ha plasmado en la memoria corporal un repertorio de movimientos discontinuos, y luego ha desarrollado la destreza del escriba para enlazarlos sobre la marcha, en un curso continuo que altera los inicios y finales de cada letra según las combinaciones concretas a escribir; puede ser que un ejercicio paciente y tardío de lectura en voz alta, junto con alimentar y ensanchar un repertorio semántico, retórico y memorístico, ejercite cierto sentido de anticipación, de consistencia y de direccionalidad, que es argumentativo y sonoro.

Con algo de optimismo, quizás podamos apaciguar la volatilidad mediática de las conversaciones importantes por venir, promoviendo el hábito de la lectura sonora de objetos que, por prestar al lector su coherencia repetitivamente, han terminado por dotarle con ella. Quizás un ejercicio ‘musical’ del texto -memoria y sonido- consiga incorporar gradualmente la elocuencia a la audacia de los adolescentes, para sembrar en el aula y en la vida pública futura, la semilla de discusiones de mayor aliento: menos huidizas, menos interrumpidas, más estratégicas, más inteligentes.

NOTAS

¹ Núñez, P., Litichiver, L. (2015), *Radiografías de la experiencia escolar : ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario. p.12

² Op.Cit. p.42

³ Op.Cit. p.44

⁴ Op.Cit. p.54

⁵ <http://secundaria64laplata.blogspot.com.ar/>

⁶ Op.Cit. p.48

⁷ Op.Cit. p.62

⁸ Tiramonti, Gullermina; Montes, Nancy (comp.) *La escuela media en debate : problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manantial, 2009. p.194-195

⁹ Op.Cit. p.198

¹⁰ Op.Cit. p.207

¹¹ Superponemos ambas categorías siguiendo el análisis de Guadalupe Alvarez, quien reseña y discute la trayectoria conceptual de los 'Efectos Illocutorios y Perlocutorios del habla', desde Austin, Searle y Habermas. Principalmente basada en Sbisá y Fetzer, la autora sugiere: 'combinar los EI y los EP en un análisis netamente dialógico e interactivo del uso del lenguaje, a partir del cual se considere la participación discursiva de todos los participantes de la interacción comunicativa –tanto en sus roles de hablantes como de oyentes– al momento de establecer cuáles son las acciones realizadas con el lenguaje y de qué manera se logran. Ambos conceptos podrían resultar potencialmente productivos para elaborar tanto nuevos modelos descriptivos como herramientas teórico-metodológicas para analizar el discurso.' Álvarez, G. (2008) Efectos ilocucionario y perlocucionario en la teoría de los actos de habla y en sus posteriores reformulaciones. *Onomázein*, núm. 17. p.92

¹² Badiou, A. (2012) *Elogio del Amor*. Buenos Aires. Paidós. p.89

¹³ Lo que Simmel plantea como una 'autonomización de los contenidos', refiere principalmente a la superación de los marcos normativos que aparecen en los procesos civilizatorios y que se originan en la necesidad, la conveniencia o el impulso. Estos marcos normativos son superados cuando los ámbitos que reglamentan se dotan de reglas propias y ajenas a los motivos que históricamente los explican. En forma general, el autor plantea que todo conocimiento es originariamente un medio en la lucha por la existencia. La ciencia, por ejemplo, adquiere un fin en sí mismo –el valor de conocer– cuando configura reglas autónomas (una forma), superando el sentido utilitario de su práctica: la satisfacción material que responde a la mera necesidad. El arte haría lo propio con la actividad de los sentidos, y así también el derecho, cuando se plantea la construcción de universales: 'fiat iustitia, et pereat mundus'. Simmel, G. (19017) *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona. Gedisa (2012). pp.77-80. Desde esta apreciación, Simmel contrapone la 'seriedad' de los 'contenidos materiales de la vida social' al 'juego de sombras' que constituyen estas formas sociales autonomizadas. No obstante, el juego nunca es del todo autónomo y se nutre de individuos reales, con sentimientos y atracciones, impulsos y convicciones: 'Toda sociabilidad no es más que un símbolo de la vida, lo mismo que el arte más libre y fantástico se nutre de una relación profunda y fiel con la realidad si no quiere aparecer hueco y mentiroso'. Op.cit. p.99

¹⁴ Op.cit. p.94

¹⁵ Op.cit. p.93

¹⁶ Veremos que las identificaciones de lo femenino y lo masculino en Simmel resultan algo monolíticas. No obstante, Josetxo Beriain reivindica desde Judith Butler las categorías simmelianas, como una temprana sensibilidad crítica respecto de las categorías de género: 'En esta genealogía crítica de la femineidad, Simmel va a partir del supuesto que el sujeto no es su propio punto de partida, sino que el sujeto es algo así como el efecto de una «carrera moral», el llegar a ser sujeto generizado es siempre un hacer. No existe identidad de género antes de las expresiones del género, la identidad es performativamente constituida por tales «expresiones» que proclaman ser sus resultados. En este sentido, Simmel presenta una serie de actos performativos que conforman una fenomenología immanente en la que se producen una serie de actuaciones como la prostitución,

la coquetería, la moda y la aventura, a través de las que el género se in-corpora y el cuerpo se generiza, conformando una matriz (no patrón) cultural femenina con sus propios principios de organización de la experiencia dentro de la cultura objetiva'. Beriain, Josetxo (2000) El ser oculto de la cultura femenina en la obra de George Simmel. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N°89. pp.141-180

¹⁷ Simmel escribe: 'El idioma posee expresiones que aluden a que los hombres "coquetean" con credos políticos o religiosos, con hechos importantes o con entretenimientos. La conducta así designada tiene lugar, con mucha mayor frecuencia de lo que creemos, en indicios y meros matices, en mezclas con otras actitudes, sin que nos demos plenamente cuenta de su carácter. Todos los encantos que dimanen de simultaneizar el pro y el contra, de sentir el "quizás", de prolongar la indecisión, gustando así juntamente los dos contrarios que en la realización luego se excluyen, son peculiares no sólo de la coquetería de la mujer con el hombre, sino de nuestra conducta ante mil otras realidades. Es la forma con que cristaliza en conducta positiva la indecisión de la vida, que hace de la necesidad no diré virtud, pero sí placer. En ese jugar -aunque no siempre unido a la emoción del "juego" a acercarse y alejarse, a retener para soltar, a soltar para recoger, a darse, por decirlo así, a prueba, con la muda intención de reservarse- toda esta manera de conducirse ha encontrado el alma, la forma adecuada de su relación con muchísimas cosas. El moralista podrá censurarlo. Pero entre los problemas de la vida uno es éste: que hay muchas cosas que la vida no puede rechazar y ante las cuales, sin embargo, no disponemos de un lugar firme y definido. En el campo que tales cosas ofrecen a nuestro sentir y a nuestro hacer, no encajan bien las formas propias de nuestro sentir y de nuestro hacer. De aquí surge el acercarse y el alejarse. el tanteo, el tener y el soltar. en cuyo dualismo vacilante se refleja esa relación. tan frecuentemente inevitable, del poseer y el no poseer. Simmel, G. (1934) *Cultura femenina y otros ensayos*. Madrid. Revista de Occidente. p.80-81

¹⁸ Simmel, G. (19017) *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona. Gedisa (2012). p.96

¹⁹ Beriain, Josetxo. Op. Cit. p.146

²⁰ Le Breton, D. (2012) Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, N°10. Año 4. p.73.

²¹ Op.cit. p.74

²² Le Breton, D. (2001). *El silencio*. Madrid. Ediciones Sequitur. p.48

²³ Dussel, I. (2017) In(ter)vencciones pedagógicas en torno a la forma seminario. Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios. *Revista de Ensayos – Colectivo Prohibido Pensar* . Año II. N°5.

²⁴ Ver Capítulo 2: Un proyecto anímico.

²⁵ Simmel, G. (19017) *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona. Gedisa (2012). pp.87-90

²⁶ Elias y Dunning se refieren de manera concreta al concepto 'sociabilidad' en 'Deporte y Ocio en el Proceso civilizatorio', y le identifican con actividades propias del tiempo libre, que pueden albergar un rango de interacciones que van desde lo informal a lo altamente formal. En esta esfera del ocio, se combinan actividades ligadas al mundo del trabajo (comidas con los compañeros o jefes del trabajo, fiestas de la empresa, etc.) con aquellas más tradicionales: ir a bailar, salir a comer con amigos, hablar con los vecinos, etc. En Benzecry, C. (2000) *Hacia una sociología de la sociabilidad intelectual: de Pierre Bourdieu a Norbert Elias*. Editado por Elseminario.com.ar

Recuperado de: http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Benzecry_Sociologia_Bourdieu_Elias.htm

(Accedido por última vez: 29/08/18)

²⁷ Terán escribe: 'En principio, y sin que importe ahora determinar genealogías, puede sostenerse que en una porción considerable y tal vez dominante de la Argentina moderna (dominante si no por su cantidad, sí por su carácter digamos "ejemplar") se configuró una sociedad de pluralismo negativo e igualitarismo populista, con una peculiar y compleja representación de la relación estado-sociedad y con altas expectativas cortoplacistas de ascenso social y de consumo de bienes materiales y simbólicos; todo ello vaciado en el molde mítico de la excepcionalidad y la grandeza argentinas. El pluralismo negativo define un escenario polifónico que no contribuye a generar un concierto que extraiga riqueza a partir de la diversidad, porque estas voces no construyen un espacio de acción comunicativa: hablan todas al mismo tiempo y de objetos disímiles, con lo cual logran que nadie escuche a nadie, creando además la ilusión de que todos los demás dicen lo mismo que cada uno de ellos. Esta simultaneidad y ausencia de jerarquización de los mensajes se funda en que esas voces se sienten igualmente autorizadas, como producto de que el pluralismo dominante en nuestro país estuvo tempranamente habitado por impulsos propios del

populismo igualitarista, esto es, de una democracia social que liquidó la diferencia y que arrastró junto con esta rebeldía sin duda positiva, la creencia *qualunquista* de una igualdad de autorización en el orden de las posiciones, los saberes y las destrezas.’ Terán, O. (2002) *Experiencia de la crisis. Punto de Vista, Revista de Cultura*. N°73. pp.1-3

²⁸ Turkle, S. Op.cit. p.23

²⁹ Ver Capítulo 1: Una pregunta de investigación.

³⁰ Svenbro, J. (2001) La invención de la lectura silenciosa. En Cavallo, G. y Chartier, R. (dir.) (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid. Taurus. p.73

³¹ Op.cit. p.80

³² Svenbro escribe: ‘De tal modo que los griegos pudieron pensar la comunicación escrita en términos de relación pederástica, y ello ya en la inscripción dórica de Sicilia de la que hemos hablado; la cual intenta nada menos que la definición de la naturaleza del leer, una de las primeras que conocemos: “El que escribe estas palabras dará por el ano (pugíxei) a quien haga su lectura”. Leer era aquí, por consiguiente, hallarse en el papel de pareja pasiva, despreciada; mientras que el escritor se identificaba con la pareja activa, dominante y valorada. El desprecio hacia el lector atestiguado por esa metáfora (que no es la única) explica sin duda por qué se solía dejar la tarea de leer a un esclavo. Porque la función de este último era precisamente servir y someterse. El esclavo era un instrumento, un “instrumento dotado de voz”.’ Op.cit. p.82

³³ Op.cit. p.95

³⁴ Sirva de argumento la profusa utilización y estudio de un compendio de frases autodenominado ‘La Biblia del Beebop’, en el que su autor se propone: ‘resolver los dos problemas más comunes entre los músicos: 1) la falta de un vocabulario musical sólido (frases, progresiones); y 2) cómo conectar las ideas, en solos fluídos, una vez que han sido memorizadas’. Weis, L. (1982). *Bebop Bible: 824 Jazz Ideas For All Instruments*. Minesota. Hal Leonard. Prefacio.

³⁵ Aprovecho las palabras de Serres con algo de arbitrariedad, pues en ‘Pulgarcita’ remiten a la evaluación constante que los docentes experimentan como un rating, en la concurrencia a sus clases y la atención silenciosa de sus alumnos.

Serres, M. Op.cit. p.63

³⁶ El lector recordará que el libro arranca con la aventura intelectual de Jacotot, quien ignorando por completo el flamenco, consigue que sus alumnos de Lovaina escriban en francés sin más referencia que una edición bilingüe de ‘Telémaco’. Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona. Laertes. p.1

CAPITULO VIII

Conclusiones

Este trabajo se ha propuesto elaborar conocimiento etnográfico respecto de tópicos pedagógicos tradicionales y emergentes, amplios y específicos, relevando las acciones y las palabras de los docentes y estudiantes visitados en las aulas de educación artística y tecnológica, de una escuela bonaerense que participó del Programa Conectar Igualdad. A través de un intercambio entre las escenas disparadoras del terreno y la exposición del material bibliográfico consultado, se ha procurado plasmar la reflexión originada en el encuentro con los informantes, y por una transformación intelectual a partir de la caída ‘empírica’ de los supuestos inherentes a la pregunta de investigación original. Concretamente, la evidencia respecto del desuso áulico de las netbooks, la inconveniencia analítica de separar la observación en un ámbito didáctico y otro relativo a la cultura escolar, y cierta ‘desfetichización’ del objeto artístico como medio educativo privilegiado, nos llevó a re-dirigir la pregunta por las transformaciones del espacio escolar a partir de los usos educativos de las netbooks del PCI, al tema más amplio de la tecnología escolar y de su vínculo con otras tecnologías contemporáneas también destinadas a conformar subjetividades, específicamente a través de un ámbito sensible.

Con cierta simpatía por la tradición reciente de la auto-etnografía pero sin inscribirnos del todo en ella, hemos procurado dar curso a una reflexión ensayística, política y pedagógica, más que a una reproducción naturalista de las escenas observadas como dato primario ‘útil’ para otros investigadores. No obstante, se ha buscado dar protagonismo a los dichos de los informantes -particularmente de los docentes- para re-elaborar el conocimiento local en la dirección propuesta por Elsie Rockwell, relativa a ‘abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos’. Por ello, si bien la exposición no se organiza a través de un método geométrico, sí procura transitar como en un zoom-in, de lo amplio a lo específico, o desde lo estructural a lo subjetivo.

Durante el primer capítulo introducimos el tema de investigación en relación al problema de la emancipación intelectual y sugerimos cierto vínculo a cuestiones de estratificación social. Reproducimos la idea central de la etnografía ‘Privilegio’, que halla en el carácter abierto, omnívoro, cómodo y dispuesto del estudiante de élite, un criterio de jerarquía intra-élite y una capacidad política para apropiarse del mundo heredado. Hipotetizamos la posibilidad de investigar en la escuela pública, la aparición de esa apertura, de ese arrojo, o de esa comodidad ante objetos culturales distantes y rugosos, que por una cuestión biográfica, se apreciaba realizada en las aulas de la Universidad de Quilmes, por parte de jóvenes no mucho mayores que quienes serían los informantes, y muy próximos en términos de estratificación social.

Advertimos que ese carácter desenvuelto para con los objetos culturales, aparecía en una relación individual, duradera, lingüística y amorosa de trabajo y exploración, comportando capacidades académicas muy tradicionales de lectura y escritura en la actividad frente a la pantalla. El tesón que los jóvenes de Bernal mostraban en ejercicios de investigación, lectura y escritura respecto de tópicos técnicos sumamente específicos, poco tutelados por los docentes y en idiomas no conocidos, remitía a la mediación del objeto libro que Jacotot demandaba rigurosamente de sus estudiantes, y nos llevaba a preguntar si acaso la exploración amorosa sobre un objeto y su mundo cultural -individual y alfabética en un sentido muy tradicional- podía abrir una posibilidad de emancipación intelectual y política a través del ejercicio autónomo de pensamiento.

En el segundo capítulo elaboramos el contexto general en el que se inserta la escuela pública, y a través de tres autores caracterizamos teóricamente el entorno socio-técnico en el que los jóvenes construyen conocimiento acerca del mundo y acerca de sí mismos. Desde Bernard Stiegler describimos la fase actual del capitalismo cognitivo y financiero como un fenómeno global de irresponsabilidad sistémica, y advertimos su condición farmacológica, es decir, su posibilidad simultánea de producir una toxicidad y una terapéutica social. En este sentido planteamos la necesidad de contestar en una dimensión terapéutica, el estado de hostilidad permanente y ubícua contra lo público, en el que -según Stiegler- la financiarización del mundo proletariza crecientemente a los individuos a través de la expropiación creciente de los saberes teóricos, que acompaña aquella de los saberes-vivir y los saberes-hacer, cuya proletarianización se inicia en fases anteriores del capitalismo.

Introducimos el tema de la relevancia y la neutralidad del dispositivo internet para la constitución de las subjetividades y las mentes juveniles. A partir de Michel de Certeau propusimos la posibilidad de emprender tácticas de usuario, destinadas a contrarrestar los automatismos industriales que establecen usos típicos para las tecnologías digitales. Discutimos esta cuestión en torno a los posibles usos académicos o escolares de los buscadores en la red, y aventuramos que los posibles ‘escamoteos’ a Google guardarían relación con el desarrollo de habilidades académicas tradicionales de lecto-escritura, y de un oportunismo que, en cuanto a táctica, implica voluntad y paciencia. Luego discutimos desde Foucault, las ideas centrales de aquello que puede considerarse una técnica de sí o una empresa de identidad, en relación a la creación de gobernabilidad que los poderes financieros e industriales producen a través de la gramatización del uso de sus interfaces. Desde ahí, y pensando en la influencia sobre las sociabilidades juveniles contemporáneas y áulicas, planteamos el rol de las redes sociales como dispositivos pedagógicos. Con esta idea enfocamos la reflexión sobre la actividad del usuario en Facebook, y ensayamos la constante auto-tematización del yo, su representación dramatizada ante un otro genérico y la generación automática de una memoria biográfica, como parte de las técnicas de sí que el dispositivo red social habilita. Finalmente, hipotetizamos el modo en que los gigantes tecnológicos concentrados disciplinan a los usuarios transfiriéndoles sus propios valores (lo que se manifiesta en el ‘self-branding’), y relevamos

evidencia de la manipulación, no sólo de las opiniones y los juicios de sus ‘clientes’, sino también sus estados emocionales o anímicos.

En la segunda parte de la tesis, iniciamos el tercer capítulo presentando la Escuela N°64 a través de su historia institucional y describimos su edificio como un dispositivo orientado a producir un tiempo atencional distintivo. Junto a Agamben advertimos la participación de un conjunto amplio de objetos materiales para la creación de regímenes de visibilidad y enunciabilidad destinados a producir una subjetivación específica. Dialogando con Pineau y Deleuze ensayamos una idea de experiencia sensible, como espacio creativo u original en el devenir del dispositivo, y esbozamos las diferentes experiencias visuales y aurales en el ingreso de los chicos de primaria y de secundaria, como metáfora del ingreso de las temporalidades de *la calle* y de las fronteras permeables de la escuela. Posteriormente describimos la Secundaria N°64 como un espacio poco apropiado por los jóvenes en términos de una identidad visual, aunque discutimos la posibilidad de que ello fuera producto de una forma de apropiación solapada, que articulaba un desdén orgulloso por parte de *los más plaga de la escuela*.

Desde la idea de auralidad y a partir de la transcripción de una clase de NTIC, revisamos la participación de diversos objetos físicos en el aula, procurando describir su participación en los tiempos atencionales de la clase. En primer lugar describimos la importancia de aquellos objetos relacionados con las diferentes actividades de registro y escritura. Ahí donde los chicos debían completar un registro (copiar, transcribir un dictado, contestar preguntas, etc.) que eventualmente tendría que ser exhibido ante el control del docente (carpeta, hoja o cuestionario suelto, fotocopia), la atención de la clase y su silencio se producían en forma inmediata. Los docentes reconocían esta cuestión y la empleaban a favor de su guión en múltiples actividades de escrituras sobre la carpeta, de las que los alumnos reclamaban la mayor continuidad temática y la posibilidad de mantener cierta prolijidad (notablemente mayor entre las mujeres). El objeto de registro también constituía para los chicos la posibilidad del escamoteo del tiempo de trabajo escolar. Toda vez que la actividad de registro concluía, los adolescentes afirmaban su derecho a disponer de su tiempo ‘libre’ recurriendo generalmente a sus dispositivos electrónicos. No obstante, entre estos últimos no aparecían las netbooks. En grupos que rondaban los 30 a 36 alumnos, sólo asistían unos 20 a 25 chicos, y nunca aparecieron más de tres netbooks en el aula. Algunas veces no hubo siquiera una sola máquina funcionando. Los chicos manifestaban que las máquinas se habían bloqueado o estropeado y las pocas netbooks que estaban en el aula se destinaban principalmente al entretenimiento. Ni siquiera se empleaban en la búsqueda de imágenes o información, consigna que el mismo dueño de la netbook resolvía más rápido con el celular.

Señalamos que los docentes tenían discursos disímiles respecto de las netbooks. El preceptor de la escuela las referenciaban como un potenciador de la experiencia escolar, pero advertía la necesidad de esforzarse para trabajar con las máquinas. Expresamente denunciaban la desidia de los colegas para vincularse con la tecnología. Por su parte, el profesor de Artes era entusiasta respecto de las

posibilidades para su clase (de hecho empleó las netbooks para manipular imágenes), pero señalaba la necesidad de una ardua investigación previa, para producir experiencias educativas interesantes. La tendencia general que pudimos observar en las aulas es que la duplicación de las consignas -que exigía resolver sobre el papel, ejercicios destinados a resolverse en el teclado y la pantalla- produjeron cierta atomización de la clase, una constante postergación de las tareas y su confinamiento al ámbito doméstico, o al extremo, directamente experiencias educativas tenues, como la copia gráfica de la pantalla a la carpeta.

En seguida discutimos otro tipo de objetos presentes en el aula. En base a la ‘pedagogía de los fragmentos puestos en relación’ y al concepto de ‘designación’ de Alain Bergala, discutimos la idea del ‘consentimiento’ de los jóvenes hacia los objetos culturales rugosos o difíciles (canciones, fotografías, pinturas, películas, textos y otros ‘recursos’). Luego describimos dos escenas concretas en que docentes de la Escuela N°64 eligieron distintos objetos que les resultaban importantes de ‘señalar’ para abrir nuevos mundos culturales en la clase. Revisamos la experiencia que habilitó la presentación de una canción y la muestra de fotografías de diversos estilos escultóricos, e hipotetizamos el poder de la designación docente a través de tres elementos que se separan sólo analíticamente.

En primer lugar señalábamos la propia autoridad del docente, que junto a Masschelein y Simons, fijamos en base a su preparación y su conocimiento del objeto, como en la definición de un guión inicial para su incorporación al aula (cierta planificación). En modo opuesto pero complementario, señalamos que la fortaleza de la designación puede relacionarse al sentido de oportunidad (cierta improvisación) con que el docente aprovecha el consentimiento momentáneo hacia un objeto, para mostrar nuevos sentidos culturales, o por el contrario, declina consciente o inconscientemente introducir los tópicos de su profesión (su profesar) que emergen en el aula. En tercer lugar advertimos que la eficacia de la designación también puede depender de la anticipación de la farmacología del objeto en el contexto escolar, es decir, de la forma en que el docente previene e instrumenta la capacidad de afección del objeto, para que no oculte sus capas más ricas de sentido, tras sus propiedades perceptivas más pregnantes, inmediatas o salientes.

Finalmente, describimos la presencia permanente de los celulares y otros dispositivos electrónicos, discutiendo la captura de la atención a partir de la reacción automática de los niños pequeños, que imitaban insistentemente los sonidos del Whatsapp a comienzos de la observación. Ello sirvió de puente para avanzar al cuarto capítulo, durante el que trabajamos el problema de la atención y ensayamos una idea de trabajo escolar para describir la imbricación de las temporalidades subjetiva del aula y el amplio ciclo a nivel de la institución. Desde el trabajo de Jonathan Crary describimos la trayectoria del concepto de atención en la historia de la filosofía y la ciencia, siempre aparejado a las ideas de ‘percepción’ y de ‘conciencia’, y a la existencia de ‘órganos’ que le determinan, como la memoria o la voluntad. Vimos que todas las definiciones compendiadas por Crary oponían la atención a la distracción, siendo ésta última la

alteración de un estado atencional natural. No obstante, recuperamos el argumento de Crary al considerar la desatención como efecto de las propias técnicas históricas de producción de la atención aplicadas sobre los sujetos: la atención y la distracción son creadas o restringidas por las mismas fuerzas, y en ese sentido, el ‘vagabundeo’ o el ‘soñar despierto’ pueden considerarse reacciones ‘internas’ (más o menos creativas) ante los imperativos sociales que procuran disciplinar la atención. A través del trabajo de Foucault, Deleuze y Debord, destacamos tales imperativos –el movimiento perpetuo y la responsabilización individual sobre la propia rentabilidad– para plantear su correlato escolar.

En contrapunto a la escena escolar de un examen, procuramos elaborar un concepto de trabajo escolar situado, estrechamente relacionado a la actividad de escritura sobre los objetos de registro y a la necesidad sistémica de producir la evidencia del funcionamiento del sistema a través de una evaluación que es pública en varios sentidos: administrativo, burocrático, económico, político, partidario, gremial, etc. Recuperando las ideas de Stiegler, discutimos la actividad de los docentes y los alumnos en relación a la discretización del tiempo atencional que suponen las calificaciones, para observar en abstracto y por fuera de toda consideración pedagógica, sus roles sistémicos o funcionales. Criticamos la utilización tecnocrática y econométrica –desde luego política– de la evaluación, y el entendimiento de la función educativa del estado a través de instrumentos orientados a medir una productividad (producto contra insumo).

Nos propusimos indagar la fase o el desfase entre la temporalidad del aula (ciclos atencionales cortos de trabajo) y la temporalidad institucional de la escuela, un problema que en terreno se describió como un proceso de adecuación y negociación entre el tiempo discontinuo del aula y el amplio arco temporal de la institución, que supone la continuidad y la secuencialidad del proceso educativo. La narración del examen evidenció tres cuestiones importantes: en primer lugar enfatizó la falta de concentración de los chicos, simultáneamente causa y producto del pronunciado ruido ambiente que había en el aula. Por otro lado, la escena confirmó la dificultad de los chicos para recordar palabras claves que permitieran redactar una respuesta o comunicarla durante instancias tales como interrogaciones o coloquios. Por último, quedó expresada la resistencia que los chicos ofrecían ante los ejercicios de redacción, que derivaban en la copia o el plagio masivo.

Abordamos el problema del ruido ambiente y la dificultad para concentrarse desde el concepto de hiper-atención que Stiegler reproduce en ‘El cuidado de las generaciones’, trabajando su metáfora del ‘tejido’ atencional y su crítica a aquellas psicotecnologías del entretenimiento que no permiten el dominio de las ‘retenciones secundarias’ que producen. Asimismo discutimos su visión ‘compositiva’ de las diferentes lecto-escrituras que constituyen para él, tanto como para Kant, la cifra de una mayoría y responsabilidad política que actualmente señala abandonadas. El problema de la memoria, la redacción y el tráfico de palabras a través del Whatsapp fue tratado y ‘aumentado’ a través del relevamiento de las respuestas de un TP en el mismo grupo del examen, y de la resolución de un cuestionario cerrado en

base a textos cortos y esquemáticos en clases de música, por parte de otro grupo. Incorporando la idea de pensamiento algorítmico o procedimental que Serres describe en ‘Pulgarcita’, caracterizamos la copia a través del Whatsapp como un recurso o procedimiento orientado a suplir prácticas procedimentales anteriores, que se muestran muy abandonadas en los guiones de los docentes informantes.

Relevamos que no existían prácticas memorísticas casi de ningún tipo y que el formulismo de los cuestionarios cerrados que los docentes aplicaban, decretaba cierta renuncia a un ejercicio compositivo o de redacción que era degradado a una simple búsqueda de palabras claves en textos muy breves, parecida al pasatiempo de la ‘sopas de letras’. Tal búsqueda producía incluso la burla de los mismos chicos, por lo literal de las respuestas solicitadas. En una nueva escena, recuperamos las palabras del docente de Artes visuales, quien exponía la habitualidad del plagio incoherente de tareas o respuestas -al modo del ‘teléfono descompuesto’- evidenciando un abandono del ejercicio conectivo de la redacción. Reflexionamos estos emergentes como una dimensión de los ‘oficios’ de alumno y de docente, y como un escamoteo permanente de chicos y grandes ante las constricciones institucionales (estructurales, sistémicas) que procuran la generación de evidencia numérica. Desde ahí nos preguntábamos por las consecuencias de esos hábitos escolares, advirtiendo que el análisis no pretendía ser una crítica al saber procedimental sino que, por el contrario, manifestaba preocupación por la precarización de saberes procedimentales largamente asociados con la escuela, sobre los que -creemos- deberían construirse aquellos más nuevos.

Durante el quinto capítulo profundizamos en el intercambio de los ‘oficios’ de alumnos y docentes, enfocando el análisis sobre las palabras y las prácticas de estos últimos. Su trabajo en pos de una autonomía intelectual -el que deseen que sus alumnos ‘piensen por sí mismos’- fue abordado desde la teoría de Jon Elster, quien define la inteligencia (así como la espontaneidad, el sentido del humor, la generosidad, y otros atributos) como ‘sub-productos’, es decir, estados que no pueden generarse de manera directa. La futilidad de las instrucciones destinadas a ‘producir’ la inteligencia nos llevó a relevar los modos indirectos de trabajo de los docentes, donde una vez más apareció la importancia del sentido de oportunidad del docente.

Señalamos que las conversaciones más interesantes en clases surgieron de eventos imprevistos, donde el docente hubo de desviar su guión original, para trabajar la situación a favor de objetivos pedagógicos más amplios. Se trató de situaciones muy fugaces, ceñidas al entusiasmo fluctuante de los chicos y, sobre todo, a la solvencia con que el docente condujo la atención de los chicos en torno a un diálogo. Así, cierta mayéutica dirigida por el docente se mostró fértil para abrir experiencias y sentidos de mundo, aun si no instituía un saber declarativo sobre el objeto tratado. Concluimos que, como un mediador ‘administrativo’ entre el sujeto y la institución, la autonomía o discrecionalidad del docente -una ambigüedad sana- podía postergar o declinar los automatismos orientados a la producción de evidencias. Caracterizamos al docente como el encargado de potenciar un azar rico en sentidos para

hacer germinar mundos posibles, más que alguien que ejerce acciones directas para obtener determinado ‘efecto’.

A continuación describimos una nueva dimensión del oficio docente en la inclinación permanente al hacer, que involucraba a la clase en una actividad constante y manifestaba una suerte de ‘horror vacui’ ante los ‘tiempos muertos’, cuestión que apreciamos compartida por los propios estudiantes, según lo manifestaban sus propios dichos. La inclinación al hacer apareció también como una disyuntiva trabajo-ocio en las palabras de los preceptores y en su reticencia a habilitar un tiempo de entretenimiento cuando reemplazaban a los docentes ausentes. Describimos la temporalidad áulica densa y acelerada a través de la metáfora musical de un obstinado ágil, tupido y repetitivo, y nos preguntamos por la utilidad de esa necesidad industrial del *hacer*, desde la apreciación de lo escolar como espacio habilitante de nuevas técnicas del yo o nuevos ‘otium’. Complementariamente, desde Crary nos preguntamos por la posibilidad de un quiebre al tiempo idealmente ‘útil’ de la cotidianidad escolar, a través del estímulo a atencionalidades ‘suspendidas’ o menos tuteladas, en tanto se pudiera prevenir la captura de los dispositivos electrónicos. Para abordar ejemplos concretos de tales espacios de ‘libertad’ o ‘creatividad’, describimos los resultados de dos experiencias artísticas grupales y de mediano plazo, orientadas a la producción escénica: una canción y una obra de teatro. Analizando el ‘hacer’ de los chicos en términos de la distribución grupal de roles y tareas (música, sonido, escenografía, vestuario, iluminación, maquillaje), consignamos la amplia dispersión de la clase y la extenuante actividad del docente para dirigir las funciones específicas de cada grupo. El estancamiento del trabajo se corroboró en que ninguno de los dos esfuerzos pudo representarse en las muestras finales estipuladas para las últimas semanas de clases, y el valor del ‘proceso’ (versus el resultado) quedó relativizado por las amplias lagunas temporales que estas actividades produjeron, durante las que el entrenamiento sobre las pantallas de los dispositivos reemplazó aquel trabajo autónomo y creativo que se solicitaba a los chicos.

Otro aspecto del oficio de los docentes fue descrito en torno a su posibilidad de afectar a los chicos, a través de recursos histriónicos capaces de remecerlos e involucrarlos en las actividades y conversaciones propuestas. A través de la narración de una sencilla actividad en clases de música (un cuestionario tipo V o F), describimos el manejo de grupo del docente a través del humor y la ironía, de su utilización de la intriga, el shock o la sorpresa como técnica sobre la atención, de cierto ‘abuso’ de su autoridad pedagógica en la escenificación de un autoritarismo que concitó un reclamo colectivo y ‘político’, y de la utilización de malos recursos didácticos, que fueron capaces de provocar una impugnación ‘lógica’ por parte de la asamblea. Relevamos la importancia de esta experiencia fallida desde el punto de vista de la planificación, porque describía con precisión el sentido de oportunidad del docente y su manejo del grupo, para hacer aparecer una discusión organizativa y lógica desde un discreto instrumento, destinado originalmente a producir una calificación rápida.

Desde el punto de vista de los conflictos en el aula, caracterizamos otra dimensión del oficio docente como la capacidad de ‘elegir batallas’ en situaciones en que los jóvenes, individualmente o ‘en bloque’, disputan la conducción del espacio áulico, una vez que se han habituado a *los tiempos* del docente. Constatamos a través de escenas conflictivas en artes visuales, que uno de los recursos de los docentes para prevenir el estancamiento del aula en conflictos de orden ‘disciplinarios’ consistía en dirigir regaños diferidos, indirectos o sumamente inespecíficos a la asamblea. Enseguida señalamos que esta intención generosa y amorosa de no entrapar el trabajo con roces personales se relacionaba con otra dimensión de su oficio: la capacidad del docente para utilizar la estacionalidad del año para *llegar bien a diciembre*, esto es, para aprovechar el aumento de la asistencia que se produce hacia la última parte del año (por parte de aquellos que no abandonan la escuela), y su mayor motivación para completar los pendientes empleando el tiempo de clases como tiempo de trabajo concentrado. Las escenas discutidas mostraron la equivalencia de este tiempo de trabajo áulico tardío y concentrado, como compensación por las inasistencias registradas durante el ciclo. Comentamos esta ‘compensación’ también en relación a otro aspecto del oficio docente: un sentido de movimiento o de avance, que termina en un mandato por aprobar la mayor cantidad posible de estudiantes. Llegar bien a diciembre implicaba tener todos los registros evaluativos y las asistencias requeridas, no obstante, el docente haría todo lo posible para que los estudiantes aprobaran su materia.

A este respecto señalamos la importancia de la ‘nota de concepto’, que describíamos como una valoración del ‘esfuerzo’ destinada simultáneamente a compensar las inequidades de la reproducción escolar en un entorno cognitivo y económico desigual, como a hacer frente a las presiones de los directivos y las familias. Luego, a partir de otra escena donde el profesor de artes interrumpe su explicación de varias de estas cuestiones por el reclamo de un chico por su nota, criticamos dos posibles ‘persiones’ de la nota de concepto incorporando algunas ideas de Hannah Arendt. Por un lado discutimos el que una ‘fetichización’ del esfuerzo del estudiante, termine por empobrecer la función escolar de conservación y transmisión de los saberes en pos de un currículo valórico o ético; y por otro advertimos que la dramatización o la simulación del esfuerzo por parte de los adolescentes, puede terminar por banalizar, precisamente, aquellos valores que el docente se ha propuesto premiar relegando la transmisión.

Hacia el final del quinto capítulo reprodujimos las palabras interrumpidas del docente de artes visuales, que ofrecen lo que Jon Elster considera un ‘mecanismo’ capaz de articular las observaciones precedentes, para no explicar los fenómenos simplemente a través de la intencionalidad de los actores. En su explicación, el docente relevó la importancia de los requerimientos institucionales que pesan sobre los directivos de las escuelas, y ‘permean’ al aula y su trabajo cotidiano. El docente planteaba la intención de los inspectores y los niveles jerárquicos de la provincia por achicar y ‘optimizar’ las escuelas, dado que cada curso nuevo implica mayor volumen de cargos y horas docente, y explicaba la intención de los directivos para cuidar la matrícula de su escuela, de lo que surgían *formas sutiles de presión* para que el

docente de aula aprobara la mayor cantidad posible de estudiantes. Según el docente, ello implicaba que durante la primera mitad del año, los docentes podían plantear sus clases con cierto *interés pedagógico* y, desde los cargos directivos, se acompañaba el proceso con un trabajo de planificación y diseño que *incorpora verdaderamente el currículo*. Pero durante la segunda mitad del año, los directivos estaban preocupados por lo administrativo y priorizaban la subsistencia de la escuela. El problema remitió también a una competencia entre escuelas, y se complejizaba por la apertura de escuelas que albergan a la vez secundarios y primarios, las que –según los dichos del docente– terminan por achicar las *secundarias puras* donde los chicos sí pueden experimentar cierto *cambio de mentalidad* a partir de un cambio de lugar que previene el *añijamiento* de los jóvenes.

El sexto capítulo inició la última parte de la tesis con la descripción de algunas identidades observadas en el aula, e introdujo algunas historias personales de los informantes docentes. Desde la idea de inclusión-excluyente de Skliar, nos propusimos caracterizar la especificidad de los conflictos entre los actores del aula, como una forma peculiar de disputa no reducible a lo generacional ni a una diferencia socio-económica. A través de las palabras de chicos y grandes, describimos la Escuela N°64 como una *escuela tranqui*: una escuela de clase media, con *condiciones excepcionales de trabajo*, y como un espacio *ordenado*, libre de la violencia que en otros lugares padecieron. Un lugar distinto por su *clima* u *onda*, de otras escuelas más *complicadas*, cuya *mezcla* (de rasgos socio-económicos y culturales) era atribuida como causa de permanentes disputas e intercambios violentos entre los diversos actores.

Enseguida describimos la identidad visual de los varones de 6to. año –*los más plaga de la escuela*– por cuanto definían una estética reproducida masivamente en pasillos y patios. Caracterizamos su vanidad y su preocupación constante por *estar lookeados* a través de la influencia mediática (televisión, deportes, videojuegos), que a juicio de los docentes impactaba en forma más amplia, en sus formas de comunicarse, discutir, enojarse o bromear entre ellos y con los adultos, que a veces resultaban demasiado histriónicas, sobre-actuadas, o estereotipadas. Indagamos en las expectativas laborales de estos chicos a punto de terminar el secundario, consignando que ninguno tenía aspiraciones serias de transformar el cultivo del carisma o la imagen personal en una vía de sustento. Aunque uno de los chicos referenció, fuera de toda broma, la posibilidad de dedicarse al modelaje, sus expectativas a futuro eran muy conservadoras y del todo ajenas a su tematización constante del *look*. Todos los chicos consultados por su futuro aspiraban a tener un trabajo sencillo pero estable, conseguido por intermediación de algún familiar. En sus expectativas no había espacio para la educación superior y sólo en un caso se planteó la intención de obtener un título universitario, como medio para facilitar las posibles gestiones de un familiar.

A continuación describimos la existencia de dos grandes grupos en el tercer año (el grupo acompañado durante dos ciclos), y caracterizamos sus *diferentes ondas* en cuanto a gustos, consumos culturales y vestimenta. A partir de la historia de la fiesta de quince de una de las chicas del grupo de ‘las

grandes', discutimos y matizamos la hipótesis bourdiana relativa a la correlación entre capital cultural y capital económico. La historia sirvió para describir la Escuela N°64 en términos socio-económicos, y situarla como un espacio de clase media, de relativa homogeneidad interna. Los pocos casos de clasismo presenciados fueron expuestos para complejizar la observación anterior. Uno de estos casos atestiguaba cierta reivindicación estereotipada de las culturas delictuales, pero los propios actores eran enfáticos en definir la escuela como un entorno tranquilo y ordenado.

Señalamos que la referencia constante de los informantes a las otras escuelas *-las difíciles-* construía un sentido de alteridad que resultaba interesante de trabajar. Las palabras de los docentes eran especialmente relevantes, en la medida en que explicaban sus prácticas a través de cierta ética de trabajo con las alteridades percibidas. Discutimos esta ética de trabajo con la *diferencia* a través de cuatro características confluentes, separadas analíticamente para ordenar la exposición. En primer lugar hicimos referencia al entendimiento de lo alterno como un padecimiento corporal y pánico frente al que se debe resistir. A través de la narración de un conflicto en el aula de artes visuales, caracterizamos la forma en que el docente 'elegía sus batallas' en la Escuela N°64, en comparación a sus propias historias de conflicto en escuelas periféricas. En sus palabras, la diferenciación social era entendida en términos de *violencia* y explicada, entre otras cosas, como un desamparo por parte de los directivos, que sin provocar necesariamente el quiebre o la clausura del trabajo, implicaba un desgaste prolongado y acumulativo en el tiempo. A partir de las narraciones de los docentes caracterizamos la violencia de las escuelas periféricas en términos de costos para su salud mental y bienestar físico, y en menor medida, como costos materiales o profesionales.

En segundo lugar, hicimos referencia al deber de la transmisión en entornos educativos precarizados. Los docentes coincidían en que lo económico no era determinante para decretar el fracaso de su tarea educativa, pero enfatizaban que las condiciones sociales precarias reducían mucho sus repertorios posibles dentro del aula. Nuevamente el rol de los directivos aparecía como un aspecto primordial para garantizar condiciones para la transmisión, pero por fuera de ello, cierta convicción -mística, vocacionalidad o mesianismo- surgía de sus palabras, para fijar la capacidad de la transmisión en el *remarla*, es decir, en su propio tesón -persistencia, sacrificio- ante condiciones adversas para hacer de las clases experiencias significativas de sentido. A través de las ideas de Patricia Sadovsky y de la narración del docente de teatro sobre una escuela periférica, ensayamos esta ética del *remarla* como una tarea incierta por *enganchar* a los chicos, aunque ello demandara *poner el cuerpo constantemente*. Luego discutimos la asimetría de la relación pedagógica en términos de una subalternidad cultural, para hipotetizar el deber docente de la transmisión en el sentido de una deuda y de una culpa, al modo en que Walter Benjamin discute 'lo gravoso' en su texto sobre el capitalismo como religión. La expiación de esta deuda-culpa se alcanzaría a través del mejor esfuerzo posible, en forma tal de realizar en el acto educativo cotidiano, el valor de equidad que se niega en lo social. Por último, afirmamos la reciprocidad que esta

ética del remar demanda de los alumnos, y señalamos el carácter póstumo que a veces asume, como consuelo docente por el probable fracaso de la transmisión en aquellos entornos más difíciles.

En tercer lugar, describimos la alteridad en términos de la autoimputación de un déficit de la formación docente. La experiencia narrada por los docentes visitados hallaba un denominador común en su desconcierto e impotencia y en una auto-percepción que los revelaba carentes, insuficientes o poco preparados para el trabajo con chicos procedentes de entornos precarios. Las escuelas difíciles constituían para los docentes, una prueba que exponía su falta de preparación; no obstante, junto a Carlos Skliar criticamos la posibilidad misma de la preparación o formación, ante los desafíos del trabajo en las *escuelas difíciles*. La autocrítica de los docentes se desplazaba del propio manejo de grupo a las falencias curriculares de sus respectivas carreras. Los tres docentes de educación artística repararon en el énfasis teórico, lingüístico o filosófico de sus estudios, y en relación a ello, también criticaron el currículo artístico provincial. Expandimos este tema en torno a las historias de los dos docentes de música, que por sus edades y afiliaciones políticas, sostenían una interesante contradicción en términos de los objetos y métodos que consideraban valiosos de llevar al aula. De alguna manera, la práctica de la docente de mayor edad encarnaba varios de los elementos que el docente más joven rechazaba, como parte de un currículo *antiguado e inútil*, cuya *terminología musical no sirve con chicos que están recién terminando de aprender a escribir*. Las críticas del docente eran especialmente duras con la formación docente que brinda la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, por su *estilo acostumbrado a otra realidad socioeconómica y anclado en los '70*.

Por último, discutimos el problema de la alteridad en el aula como un problema de hospitalidad y hostilidad, o del criterio que define un vínculo entre los roles intercambiables de huéspedes y anfitriones del aula. A partir de las ideas de Jaques Derrida revisamos una extensa entrevista a la docente de música antes referida, quien reflexionaba nostálgica en su último día de trabajo antes de su retiro. Las historias de marginalidad que la docente relató nos permitieron desandar la idea de que el docente es un anfitrión en el aula, y caracterizar la relación pedagógica como un terreno voluble, donde la ley o la autoridad cambia de manos y define recíprocamente al huésped y al anfitrión, declarando su necesidad mutua. La *anomia* que la docente padecía en un aula violenta, impugnaba por completo su autoridad. No obstante, aún declarándose parte de una cultura ilustrada e 'institucionalista', la docente aceptaba la *anomia* a través de una actitud de amorosa humildad, y se asumía como invitada en el espacio hostil donde solicitaba asilo, a fin de lograr participar en una conversación completamente ajena, a la que ingresaba sin guiones didácticos de contrabando.

El último capítulo de la tesis abordó las distintas conversaciones que se dan al interior del aula. Para ello caracterizamos el bajo grado de conflictividad de la Escuela N°64, en contraste a los conflictos relevados por Litichever y Nuñez, en su investigación sobre los marcos de convivencia escolar y las formas de la política estudiantil en establecimiento con fuertes tradiciones de organización.

Reprodujimos la consideración de los autores sobre la sociabilidad en las escuelas, como consecuencia del tipo de escuela, de sus tradiciones y estilos institucionales, del clima escolar que allí se configure, y fundamentalmente, de la homogeneidad o heterogeneidad de la composición de la matrícula. Desde ahí señalamos la buena convivencia de la Escuela N°64 en virtud a la composición homogénea de su matrícula (la poca *mezcla*), y consignamos cierto desinterés por la incipiente organización política de los estudiantes de la escuela, que en el 2015 eligieron por primera vez un centro de alumnos. No encontramos la ‘normativización’ que describían Litichever y Nuñez como deriva específica de la construcción del ‘estar juntos’, por cuanto las referencias, sanciones o regaños referentes a reglamentos o normativas escritas, eran casi inexistentes en ‘nuestra’ escuela.

A continuación nos propusimos un enfoque capaz de buscar lo político en espacios cotidianos de habla, para indagar en las pragmáticas que construían los actores, que consolidaban espacios específicos de sociabilidad. A partir de sus prosodias y sonoridades, consideramos la alternancia del diálogo y la superposición o la interrupción de los hablantes, para la adjudicación o resignación de sus ‘primacías’. A través de una escena de las clases de NTIC, describimos la conversación entre docentes y estudiantes como una concesión empática de los jóvenes al adulto, y señalamos la importancia de su auto-control para la conformación de una sociabilidad entre iguales. Hipotetizamos que la cooperación con el docente respondía muchas veces a una intención empática por ahorrar al adulto y al grupo el ritual del regaño, aunque también podía darse por la necesidad de prevenir la cercanía física del docente, entendiendo que su regaño o enojo implicaba la intensificación de su presencia. Señalamos que las escenas de roce o fricción entre docentes y estudiantes desafiaban la idea del docente como anfitrión institucional, y cuestionaban la verticalidad de la comunicación.

A través de nuevas escenas e incorporando la noción simmeliana de sociabilidad, describimos bajo la forma de un ‘coqueteo’ -un ‘juego de aceptación y rechazo’ que el autor generaliza más allá del erotismo- aquella seducción que los docentes emprendían para ganar la empatía de sus alumnos. En un sentido general, mencionamos la evitación de la polémica, la búsqueda de la cordialidad y el cultivo de una conversación superficial, como estrategias orientadas a mantener las condiciones de la sociabilidad y de trabajo en el aula, pero en un sentido específico, relevamos la importancia de la escenificación para la construcción de los vínculos. Sumando nuevas escenas escolares, describimos el ida y vuelta entre el grupo de las chicas ‘grandes’ de Teatro y NTIC y la docente de esta última materia, y resaltamos cómo sus intercambios siempre consideraban la asamblea, lo que nos llevaba a relevar la importancia de una ‘cuarta pared’ en las discusiones en el aula. El recurso escénico era muy utilizado por parte de docentes y estudiantes que dramatizaban estados de ánimo, e interpelaban a su interlocutor con el enojo, el tedio, la sorpresa o la satisfacción, según quisieran avalar o reprobar su comportamiento. La pantomima conformaba un juego creativo y recíproco, e instalaba cierta ‘etiqueta’ que hallaba un valor fundamental en la interacción constante (y en ese sentido nos remitía al imperativo de la interacción en las redes

sociales). A partir de las ideas de Le Breton problematizamos la interacción incesante como un refuerzo del vínculo grupal y una autoafirmación recíproca de los hablantes a partir del rechazo al silencio.

Volviendo al aula señalamos la hostilidad y la reprobación que generaban las actitudes tímidas y silenciosas de los chicos más introvertidos y la inclinación pedagógica de los docentes a privilegiar y fomentar la participación oral de los chicos, aunque la conversación que consiguieran no fuera capaz de salir del habla franca de *la calle*. Consignamos que el fomento a la oralidad participaba de esa 'etiqueta' de interacción, que decretaba la permanente 'expresión' e instalaba un 'horizontalismo' donde cualquier hablante podía decir cualquier cosa en cualquier momento. Señalamos que, aunque fuera condición necesaria para el diálogo argumentativo y la simetría de las relaciones interpersonales, la construcción docente de un espacio de libertad y oralidad no garantizó sus apariciones. En efecto, las conversaciones transcritas relevaban la dificultad extrema de los jóvenes para abordar estilos de habla argumentativa, incluso con el guiño docente del *decilo con tus palabras*. La inseguridad y la timidez de algunos para argumentar, describir o relatar, contrastaba con sus voces potentes y colocadas, al momento de discutir con un compañero o con el docente.

Recuperando el problema de los automatismos en relación al estilo de las conversaciones presenciadas (intensas, de respuestas rápidas y filosas) nos preguntamos por la sociabilidad que el aula construía, en orden a confrontar cierto formateo industrial de los vínculos intersubjetivos. A partir de la idea simmeliana de la conversación como juego de sociedad, criticamos el 'horizontalismo' del aula y le describimos como una abstracción lúdica, que deja de responder a los contenidos morales que pudieron darle origen en la historia reciente de la escuela argentina. Desde una nueva escena, consideramos la potencia y la oportunidad del habla de los chicos, así como el criterio de su postergación o 'auto-regulación', para describir su deseo por prevalecer en la comunicación, como moderadores del intercambio en el aula. Señalamos cierto planteo 'clientelista' en el reclamo brusco de la atención del docente, y en la impugnación a sus modos de enseñanza. Por otro lado remarcamos cierta dimensión doméstica del vínculo entre chicos y adultos, que reforzaba una idea nativa de la *infantilización* de los primeros.

Incorporando escenas conflictivas del aula del 6to. año, señalamos la intención de los chicos por convertirse en moderadores del aula, y afirmamos su uso intencionado de la palabra, mediante el que disputaban la autoridad del aula, a veces avasallando al docente y a veces socorriéndole en situaciones delicadas. Concluimos la sección evocando la idea de Oscar Terán, relativa al pluralismo negativo y al igualitarismo populista -la creencia de una igualdad de autorización en el orden de las posiciones, los saberes y las destrezas- para preguntarnos en un sentido más general por su manifestación cotidiana en el aula y por sus efectos en términos de una formación ciudadana.

Enseguida referimos específicamente a los esfuerzos de los docentes por generar análisis y debate argumentativo. A partir de una nueva escena revisamos la discusión fallida sobre los motivos y la factura técnica de los estúnciles de los chicos, durante la que el docente no tuvo más remedio que responderse sólo las preguntas que hacía, ante respuestas escuetas, formuladas en términos de estar a favor o en contra, o balbuceadas como un ‘porcentaje de logro’. Señalamos que el intercambio que el docente procuró, no consiguió prevenir la pasividad y la abstención de los chicos, toda vez que él respondía sus propias preguntas para dar continuidad a la experiencia.

Hipotetizamos que el problema de los diálogos que derivan en monólogos tenía que ver con el tipo de relación de simetría que los jóvenes estaban dispuestos a construir con el docente, y que la reticencia a establecer una conversación ‘académica’ de igual a igual procedía de cierta ‘vergüenza’, que observamos incrementada por la exposición pública de un habla no habitual y demandada en tiempo real. Tal vergüenza parecía ser causa y producto de un clima áulico de desprecio, burla y sospecha ante todo discurso percibido como ‘elaborado’ o ‘rebuscado’ por salirse un poco de los códigos ordinarios del habla cotidiana. Relevamos el frecuente desprecio de la asamblea por los ejercicios genuinos de opinión, cuyos autores quedaban expuestos o eran impugnados como ‘mentirosos’, remedados con voces engoladas, o derechamente castigados con una palmada en la nuca. Recuperando la idea del carácter omnívoro de Privilegio y el arrojo del Maestro Ignorante (capaz de hablar sobre cualquier particular sin ser especialista), señalamos que la vergüenza aparecía como una forma de interdicción, en la medida en que los chicos no se asumían dueños de sus propias palabras o éstas representaban un riesgo que no podían anticipar. Nuevamente, esa incertidumbre o inseguridad contrastaba con la potencia, la prestancia, el ingenio y el oportunismo que los adolescentes demostraban en conflictos entre ellos o con el docente.

Hacia el final del capítulo señalamos que la vergüenza de los chicos desviaba las evaluaciones en formato de coloquio o interrogación, a la lectura torpe y en voz alta desde la propia carpeta. La lectura de la carpeta ofrecía un refugio ante la risa y el bloqueo, y soslayaba la tarea de improvisar respuestas en palabras propias, lo que no sólo evitaba un esfuerzo memorístico, sino también uno compositivo, en la medida que la respuesta de la carpeta disponía el discurso de manera más o menos probada, ensayada o redactada. A través de la filología de Svenbro planteamos la disyuntiva entre la lectura pasiva de los objetos de registro, que devienen en objeto parlantes para instrumentalizar al lector desprevenido al modo de la ‘scriptio continua’, versus la ‘escritura vocal’, una lectura ensayada y casi memorística que dota al hablante con la elocuencia y la prosodia de un objeto cultural, y le convierte en intérprete, al modo del actor o el orador. A partir de la lectura de obras en clases de teatro, consideramos la prosodia más o menos decidida de los adolescentes, que leían sorprendiéndose de la sonoridad de sus propias palabras a medida que éstas retornaban, e hipotetizamos que -incluso avanzado el secundario- la lectura en voz alta puede ofrecer el desarrollo de una ‘escritura vocal’, que a fuerza de hábito y por el ‘préstamo’ de la elocuencia y la prosodia de objetos culturalmente designados, es capaz de confrontar y conjurar la vergüenza, la risa y la agresividad del público y del mismo lector, consiguiendo una atención y un interés

colectivo, direccionados a través de lo sonoro (musical) y retribuidos con el silencio del auditorio. Finalmente, aventuramos que la presencia sonora u oral podía considerarse como una disposición ‘escénica’ entrenable y como una técnica corporal capaz de educar al pensamiento, si para conversar proyectando la voz, matizando sus tonos y distribuyendo su ‘fiato’, era necesario integrar cuerpo y pensamiento, acostumbrándoles a anticipar una dirección, un arco, una duración, un camino.

Durante este trabajo hemos ensayado una variedad de tópicos pedagógicos relacionados con el objeto algo indefinible de la emancipación intelectual. Hemos descrito espacios concretos de la educación artística para plantear cuestiones transversales al fenómeno educativo, y hemos aportado argumentos para actualizar la discusión sobre la cotidianeidad del aula, en función a los desafíos globales que se plantean a la escuela pública en el marco de los automatismos aparejados al capitalismo cognitivo y financiero. Nos hemos preguntado por la potencia política y pedagógica que habilitan los objetos culturales aparecidos en el aula con un criterio de oportunidad, para anticipar y contrarrestar el disciplinamiento instrumental de los vínculos, los discursos, la atención y el pensamiento. No obstante, siguiendo la trama que plantearon los emergentes del terreno, hemos descuidado la pregunta por la construcción escolar de una expresividad subjetiva y artística en las aulas visitadas. ¿Qué puede hacer la educación artística para construir mejores formas de relacionarnos y estar juntos? ¿cómo se vió esta cuestión en la Secundaria N°64? ¿fueron las consignas de los docentes capaces de poner el procedimiento técnico (por rudimentario que fuera) al servicio de una intención de comunicarnos con el otro, para expresar, decir, mostrar, recordar, sufrir, anhelar, exaltar o reflexionar conjuntamente algo que creemos valioso? El problema planteado va más allá de la utilización automática de ‘ejemplares’ o fórmulas didácticas, o de la escasa enseñanza de los aspectos técnicos de las disciplinas artísticas. Más bien refiere a cierta renuncia o incapacidad de los actores -¿de la escuela, del currículo?- para producir experiencias de contacto, reformulación y exposición de lo íntimo y subjetivo, a contrapelo de una sociabilidad burlona y estereotipada que rechaza toda diferencia. Por ejemplo, ¿qué apertura y qué conversación produjeron los estenciles, cuyos motivos acordados grupalmente entre los chicos del sexto año debían representar una problemática social? ¿Qué ejercicio introspectivo, intersubjetivo y polisémico ocasionó la selección, manipulación y presentación de imágenes obtenidas en Google? Más allá de una relativa ‘apropiación’ subalterna de los productos industriales, ¿qué discusión o acuerdo grupal sobre el bullying produjeron las imágenes de Nelson ahorcando a Milhouse (Los Simpsons) antes, durante y luego de su exposición sobre el pizarrón? Desde lo metodológico las preguntas pueden resultar inapropiadas al exponer cierto sesgo ‘normativo’ de parte del observador, quién podría estar obviando una supuesta ‘impugnación’ en la apropiación subalterna de los productos industriales, o en la desidia o el desinterés de los chicos. Es posible que este trabajo adolezca de ese sesgo en su conjunto. No obstante, quizás haya que abrazar sin tantos complejos la evidente dimensión normativa del discurso y la reflexión pedagógica, y desromantizar la apertura del aula a los productos masivos de consumo cotidiano que suponen conformar gran parte las identidades y las culturas juveniles.

Más allá de los motivos y tópicos utilizados, resta por ver qué estrategias pedagógicas pueden acompañar a los jóvenes en ejercicios de transformación, autoconocimiento, expresión subjetiva y apertura al otro, para superar la hostilidad de la asamblea hacia lo difícil, lo elaborado o lo distinto. Es posible que alentando cierta ‘convicción’ podamos inspirar ejercicios como los de Tiago, cuya afectada interpretación de ‘un enamorado’ concitó el respeto y el aplauso de una asamblea burlona, o de Jazmín, quien consiguió el mismo efecto sobreponiéndose a su propia vergüenza y relacionándose seriamente con la dramaturgia que hablaba a través de ella. Quizás alentando esa ‘seriedad’ podamos abonar en las aulas de la secundaria pública, el carácter omnívoro y abierto que Khan adscribe a los jóvenes de élite, entusiastas por aprovechar mundos culturales dispuestos ante ellos. Puede ser que ese carácter afirme la igualdad las inteligencias a través de una intensa y heterogénea curiosidad, capaz de desplegar una lecto-escritura que es simultáneamente su causa y su producto, para llegar a plantear las preguntas políticas necesarias en tiempos de intensa modulación del pensamiento.

Tres senderos complementarios aparecen para continuar en la dirección general de esta tesis: en primer lugar, sería interesante profundizar la observación de la escuela como terreno dispuesto al ejercicio constante, es decir, a una autoconstitución -técnica de sí, empresa de la identidad, transindividuación o antropotecnia- que necesariamente despliega un esfuerzo a través de la repetición para vencer una resistencia, postergar un impulso o aceptar la fricción de lo diverso. El rol de los docentes en esta trascendental tarea antropológica debería continuar siendo relevado y apreciado. Complementariamente, habría que seguir discutiendo el rol político de la escuela pública para confrontar los automatismos crecientes en todos los ámbitos de lo social. Este ha sido un eje fundamental de este trabajo; no obstante, no se ha conseguido caracterizar la función escolar específica de lo artístico para contestar la captura mediática de la atención, a través de la explicitación y el análisis de códigos y procedimientos plasmados en los productos industriales. Por un asunto de acumulación de capitales y por la saturación cualitativa observada en las aulas visitadas, sería interesante investigar estas cuestiones en escuelas acomodadas o de élite, extendiéndolas además al problema del gusto y de los juicios estéticos. Por último, podría resultar relevante problematizar la participación juvenil y adulta en espacios artístico-educativos vocacionales, donde mujeres y hombres se constituyen a través de ejercicios psíquicos y corporales, actualizando la distinción *otium-negotium*, participando de economías contributivas y rebatiendo el fundamento rentable de un tiempo vital. Estas instancias de ‘producción’ artística en formato de ‘taller’ podrían ofrecer un buen contraste respecto de las aulas visitadas en términos de espacios de entusiasmo, que favorecen la práctica -un hacer- por encima de la ‘apreciación’ del arte o de la formación de audiencia, entendidas más bien como una alfabetización intelectual sobre los ‘lenguajes’ artísticos. Los tres senderos descritos tendrían que cautelar dos amplios criterios que han orientado este trabajo de comienzo a fin: la voluntad por no cercar la reflexión en un campo disciplinario específico, y el deseo de no restringir la crítica al capitalismo contemporáneo para aportar hacia un humanismo comprometido con el sufrimiento del otro.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1954) *La crisis en la educación, en Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Península(1996).
- Badiou, A. (2012) *Elogio del Amor*. Buenos Aires. Paidós. p.89
- Bass, M., Christensen, C. (2002). The future of the microprocessor bussines. *IEEE Spectrum*. Vol. 39
- Baudrillard, J. (1984) *Las estrategias fatales*. Barcelona, Anagrama
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Ed. Troquel.
- Bourdieu, P. (1979) Los Tres Estados del Capital Cultural, *Revista Sociológica N°5 UAM*.
- Bucher. T. (2016) The algorithmic imaginary: exploring the ordinary affects of Facebook algorithms, *Information, Communication & Society, N°20, pp.30-44*
- Crary, J. (1990) *Las Técnicas del Observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. Murcia, Cendeac (2008).
- Crary, J. (1999) *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Boston. MIT Press.
- Crary, J. (2014), 24/7: Late Capitalism and the Ends of Sleep. Londres.
- de Certeau , Michel (1979) *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México. Universidad Iberoamericana, 1999.
- Deleuze, Giles (1968) Diferencia y Repetición. , Buenos Aires. Amorrortu (2002).
- Denzin, N. (2006) Etnografía Analítica, o nuevo Deja Vu. Traducción de Merlino, A. y Martínez, M. (2013) en *Revista Astrolabio, Nueva Epoca, N°11*.
- Dussel et. al. (2015) Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias, en Varios Autores, (2015) *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense*, Colección investigadores. Buenos Aires. Unipe, editorial universitaria.
- Dussel, I y Gutierrez, D.(comps.) (2015), *Educación la mirada, Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Manantial, Buenos Aires.

- Dussel, I. (2017) In(ter)venciones pedagógicas en torno a la forma seminario. Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios. *Revista de Ensayos – Colectivo Prohibido Pensar*. Año II. N°5
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010) Autoetnografía, un panorama. Traducción de Martínez, A. y Andreatta, M. (2015) en *Revista Astrolabio, Nueva Epoca*, N°14.
- Elster, J. (1988), *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona. Península.
- Falconi, O. (2014). *Carpetas, cuadernillos y cuestionarios: el uso de dispositivos didácticos para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria*. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Featherstone, M. (2013). Einstein's Nightmare On Bernard Stiegler's Techno-Dystopia, *Theory beyond the codes, Ctheory*, Universidad de Victoria, RU
- Foffani, E. y Ennis, J. (2013) Introducción a 'El capitalismo como religión', de Walter Benjamin. Traducción, notas y comentarios. *Katatay. Revista Crítica de Literatura Latinoamericana*. Vol.13 (2015). p.178 - 186
- Foucault, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós.
- Foucault, M. (entrevista), (20/01/1984). La ética del cuidado de uno mismo, como práctica de la libertad. *Revista Concordia No 6*.
- Fuchs, C. y Mosco, V. (ed.) (2015) *Marx in the Age of Digital Capitalism*, Boston, EEUU. Brill.
- Garde-Hansen, J. et al. (2009) *Save as...Digital Memories*, London. Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. (1959) *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires , Amorrortu editores
- Han, Byung-Chul (2013) *La sociedad de la transparencia*. Barcelona. Herder
- Khan, S. (2011) *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. New Jersey. Princeton University Press.
- Khan, S. (2016) The Education of Elites in the United States, *L'Année sociologique 2016/1 (Vol. 66)*. pp.171-192.
- Khan, S, et al. (2018) Theoretical and ethodological Pathways for Research on Elites. *Socio-Economic Review*, Vol. 16, No 2.
- Larrosa, Jorge, (1995) *Escuela poder y subjetivación*. Madrid. La piqueta
- Lazzarato, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*- Buenos Aires, Tinta Limón ed.

- Le Breton, D. (2001). *El silencio*. Madrid. Ediciones Sequitor.
- Le Breton, D. (2012) Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, N°10*. Año 4.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *En defensa de la Escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Mosco, V. (2004) *The Digital Sublime: Myth, Power, and Cyberspace*. Boston. MIT Press
- Navarro, M. (2012) Discrecionalidad Administrativa, Eunomía, *Revista en Cultura de la Legalidad N° 3, (2013)*.
- Núñez, P., Litichiver, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar : ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid. Morata (1996)
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Prado, C.(ed.) (2017) *Social media and your brain : Web-based communication is changing how we think and express our selves*. California, Praeger.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona. Laertes.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- Sadosky, P. (entrevista) (2010). *El Monitor de la Educación, N°26*. pp.50-53
- Serres, M. (2012) *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Barcelona. Gedisa (2014).
- Simmel, G. (19017) *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona. Gedisa (2012).
- Simmel, G. (1934) *Cultura femenina y otros ensayos*. Madrid. Revista de Occidente.
- Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVH, N°41*. pp.11-22.
- Skliar, C. (2010), Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56*
- Sloterdijk, P. (2012) *Has de cambiar tu vida*. Valencia. Pretextos.

- Southwell, M. y Colella, L. (2017) Profesionalización y emancipación en el trabajo de enseñar: La potencia de una posición política. *Didáskomai*. N°8. pp.103-112
- Stiegler, B. (2006) Within the limits of capitalism, economizing means taking care, *Ars Industrialis*
- Stiegler, B. (2008) *Taking Care of Youth and the Generations*. California. Stanford University Press (2010).
- Stiegler, B. (2009) 'Para una nueva crítica de la economía política', *Brumaria, practicas artísticas, estéticas y políticas. Documento N°271. (2011).*
- Stiegler, B. (2013) The most precious good in the era of social technologies), *Unlike Us Reader N°8: Social media monopolies and their alternatives*, Institute of Network Cultures
- Stiegler, B. (2013) Escritura y Pharmakon , en *Escritura e imagen Vol. 9.*
- Stiegler, B. (2015) *States of shock : stupidity and knowledge in the 21st century*. Maden. Polity Press.
- Stiegler, B. (2016) Gilbert Simondon: repercusión y perspectivas, en *Demarcaciones, Número 4*
- Svenbro, J. (2001) La invención de la lectura silenciosa. En Cavallo, G. y Chartier, R. (dir.) (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid. Taurus.
- Terán, O. (2002) Experiencia de la crisis. *Punto de Vista, Revista de Cultura*. N°73. pp.1-3
- Turkle, S. (2015) *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Barcelona. (2017) Atico de los libros.
- Waldrop, M. (2016). The chips are down for Moore's law, *Revista Nature*, N°530.
- Winocur, R. (2009) *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI Editores.
- Zaremozhzabieh, Z. et al. (2014) Addictive Facebook Use among University Students, *Asian Social Science; Vol. 10, No. 6*

ANEXO 1

Este es un listado aclaratorio con los nombres ficticios de los informantes que aparecen en el texto.

Los adultos

Norma, la docente de NTIC
Raquel, la primera docente de música
Sergio, el segundo docente de música
Julio, el docente artes visuales
Lautaro, el docente de teatro
Juan, el preceptor del 2do. año
Sandra, la directora

El 3er. año 2014 - 4to. año 2015

Grupo de 'las grandes':

Soledad g
Valentina (g)
Valentina (p)
Jazmín (g)
Mariela
Romina
Jocelyn

El 2do. año 2015

Lucas
Fede
Pérez
Sebastián

Grupo de 'los pequeños':

Soledad (p)
Jazmín (p)
Alex
Andrea
Manuel
Micael
Daniel
Laura
Gimena

El 6to. año 2014

Francisco
Bastían
Rosso
Jorge
Julián

Sin agrupación

Ramiro
Tiago
Pedro
Jaime
Leandro
Eduardo
Damian
Juan

ANEXO 2

Este es un resumen de las consignas que organizaron con mayor o menor éxito, el tiempo de clase en cada materia visitada. Varios elementos descritos y discutidos durante la tesis en relación al trabajo en el aula se corroboran mejor acá por la organización diacrónica de este compendio. Nótese, por ejemplo, la continuidad de las actividades desarrolladas por los chicos durante el año, la influencia de la ‘estacionalidad’ en el ritmo de las actividades, el distinto involucramiento o acompañamiento por parte del docente, o la creatividad y la variedad de las consignas y su resolución.

Actividades en Artes Visuales (2014)

Desde antes **del 13 de junio**, la actividad consistía en fabricar un Stencil. Los chicos debían seleccionar una imagen para acompañarla de un texto, consiguiendo cierto juego poético para *releva* *algún problema social*. La imagen debía trabajarse digitalmente con el Gimp, donde se manipularía su contraste y se agregaría el texto. Una vez impresa, se cortaría sobre un plástico para hacer el molde a utilizar con el aerosol. Una vez *aerosoleada*, las imágenes se colgarían del pizarrón y se comentarían, acompañadas de un informe impreso sobre la temática social que se quiso abordar. Al **18 de julio** se produce, por fin, el análisis de los estenciles y entregan los informes impresos.

Me acerqué a charlar con Julio y le pregunté si los temas se repetían mucho en otras escuelas. Me preguntó si me refería a los temas de las imágenes empleadas o a las temáticas sociales. Le dije que me contara de ambos. Entonces me contó que el tema de la ecología era de los que más pegaba y que en otra escuela también habían usado una imagen de la tierra tosiendo. La temática de las drogas y de la inseguridad también salía bastante. Me pareció raro que me dijera que el fútbol no había aparecido antes. Y me dijo que el aborto era un tema que había visto en otros lados pero no acá. Respecto a las imágenes utilizadas, me dijo que los chicos eran flojos para buscar, y que en general se quedaban con la primera página de resultados de Google. Se rió.

Ese día, bajo el título *Arte del Siglo XX*, Julio cuelga láminas con pinturas del siglo veinte y dicta un breve cuestionario de dos preguntas para responder en casa, en base al cuadernillo que él mismo confeccionó: *1. Determinar si las obras presentadas son del siglo XX; 2. Fundamentar por qué. Observar temática, dibujo y color*. Posteriormente Julio daría un trabajo práctico muy parecido para las vacaciones.

El **22 de agosto**, el docente dicta un nuevo trabajo práctico para ver el tema a las Vanguardias Artísticas:

Comenzó con el dictado del TP3: “1.Desarrollar el concepto de vanguardia artística y vanguardia histórica en el arte del siglo XX; 2.Generar un cuadro comparativo donde se observen

las siguientes características de los movimientos de vanguardia: dónde y cuándo surgió, ideas que le identifican, características de sus obras, y principales representantes; 3. Adjuntar un ejemplo visual de cada movimiento de vanguardia. Entonces anotó las vanguardias a considerar: Fauvismo, Expresionismo alemán, Cubismo, Dadaísmo, Abstracción, Futurismo y Surrealismo”.

Los chicos tomaban nota reteniendo mínimas porciones de las frases de Julio, por lo que constantemente se estaban preguntando lo que había dicho. Cuando el docente terminó de dictar, el chico de los auriculares le preguntó si Dalí era surrealista, mientras otros chicos lo contrariaban diciendo “dadaísta”. Julio zanjó la discusión y les preguntó “cómo sabían todo eso”. Los chicos le contaron que habían escuchado de las vanguardias en clases de literatura, entonces Julio les preguntó por qué habían visto el cubismo, si no tenía una expresión en la literatura. Los chicos le dijeron que lo habían mencionado, y que en realidad, sólo habían visto el Surrealismo y el Dadaísmo.

Saliendo del paréntesis, Julio les indicó los textos y secciones específicas del cuadernillo que debían utilizar para el práctico, y les recordó que debían haber sacado las fotocopias desde antes de las vacaciones. También les dijo que “el trabajo práctico era individual, aunque lo podían trabajar entre varios, por ejemplo, si no les alcanzaba el dinero para fotocopiar el cuadernillo completo”. Les pidió que no imprimieran un montón de imágenes por cada movimiento sino una sola, bien arquetípica, y que el conjunto de imágenes fuera impreso en una sola hoja A4. Les dijo que lo diseñaran con un procesador de texto o con el GIMP, y que evitaran los “lugares chorros”, donde al imprimir varias imágenes a color en una misma hoja, cobran tantas hojas como imágenes hay impresas. Les pidió expresamente tratar de no copiarse al buscar en Internet y ejemplificó la tarea según cada punto anterior, para una vanguardia artística en particular. El conjunto de las instrucciones del TP me parecieron exhaustivas y algo redundantes, pensadas casi para ahorrarles trabajo a los chicos.

El **12 de septiembre** Julio anunció una nueva actividad, consistente en una producción tridimensional:

Les pidió que mientras él revisaba los trabajos prácticos sobre las vanguardias, ellos trabajaran en silencio, según lo que iba a explicar. Les dijo que trabajarían formas en tres dimensiones, y que para ello, los chicos debían atender no a la belleza del diseño, sino a los parámetros que él iba a pedir sobre un motivo que podía ser fantástico, figurativo o abstracto. Los chicos tendrían que cuidar “el juego de volúmenes, el juego de direcciones verticales, horizontales y oblicuas, para dar sensación de movimiento, e incorporar cierto juego de llenos y vacíos, que era justamente lo que el escultor investigaba al trabajar”. Julio dijo que le interesaba que experimentaran con las tres dimensiones y las variaciones posibles desde el punto de vista. Por ahora no se ocuparían del color, que quedaba para el final.

El **26 de septiembre** se dio la consigna para una nueva actividad tridimensional, cuya evaluación se realizaría en base a fotografías que los chicos harían llegar al docente vía correo electrónico:

Con impecable caligrafía, Julio copió en el pizarrón las características del nuevo trabajo. Por título llevaba: 'Arte/ Producción Tridimensional N°2 / En hueco', y detallaba la tarea según características: 'abstracta, sin base, en hueco, elementos lineales/ resignificación del material / múltiples posiciones / sin color / autosostenible'. Después de copiar, el docente empezó a hacer un extraño boceto en perspectiva, de lo que posteriormente explico era una 'viga reticular', y pidió una varilla delgada de diario para ejemplificar, mientras advertía que "no empezaran con bromas del pito o a pelear como con espadas". El timbre de recreo había sonado hace un buen rato y los chicos empezaron a pedir salir. Julio les contestó irritado que para él también era recreo, pero que debían esperar a que terminara.

Al 17 de octubre, Julio se quejaba de no haber recibido las fotografías del trabajo anterior, y anunciaba un nuevo trabajo de producción tridimensional. La nueva actividad consistiría en otra producción tridimensional: tendrían que hacer un móvil. El 31 de octubre el docente todavía no recibía las fotografías, pero corregía los móviles que aparecían en clases, mientras anunciaba un nuevo TP sobre 'arte argentino'. También corregía un práctico sobre escultura que había pedido la semana anterior, en el que los chicos trabajaban paralelamente al móvil. El TP solicitaba *'definir qué se entiende por escultura; explicar los cambios generales en la escultura del siglo XX, describir técnicas y materiales; comentar las nuevas técnicas y los nuevos materiales empleados en las producciones actuales'*. El examen final incorporaría el Arte Argentino entre otras materias.

Actividades en Teatro (2014)

Al 6 de junio Lautaro proponía muchas y diversas actividades de improvisación:

La primera actividad consistió en caminar por el aula oyendo la música de fondo. Cuando la música se detenía, los alumnos debían inmovilizarse. El juego se dio con alguna pereza por parte de los chicos, pero finalmente se entusiasmaron con seguir las velocidades que proponía Lautaro. Entre un par de chicos hubo una riña que no supe calificar de real o en juego, pero se amenazaron con ir a las trompadas a la salida de la escuela. No pasó a mayores.

Acto seguido, se esparcieron por el aula mirando hacia fuera, y se les pidió que a través de la mirada periférica pudieran copiar las poses que vieran en sus compañeros, de tal modo de lograr una suerte de teléfono descompuesto, donde el mensaje es el gesto que asume el cuerpo. Fue un momento muy divertido y nos reímos mucho, aunque la actividad perdía fluidez cuando el docente solicitaba al modelo crear nuevas poses. Los chicos se quedaban impávidos sin saber qué hacer. Yo percibí cierta frustración por parte de Lautaro, como si quisiera que la propia iniciativa de los chicos buscara la salida creativa del ejercicio. Las poses que los chicos inventaron, cuando no eran copias directas de las sugerencias del docente, estaban bastante influidas por los lugares comunes de la escultura (pensadores inclinados, arqueros), del deporte o de la danza clásica, en el caso de una chica que mostró cierta

facilidad para lograr el puntas de pie del ballet clásico. No me pareció ver que ningún chico se tomara muy en serio proponer una posición nueva o "extraña", como pedía Lautaro.

La siguiente actividad consistió en pasear a un compañero de la mano, mientras mantenía los ojos cerrados. La dificultad residía en guardar silencio durante todo el trayecto, al tiempo que además de recorrer el salón y esquivar a las otras parejas, se hacía al compañero alternar entre caminar de pie y caminar agazapado. Posteriormente, el chico o la chica que hacía de ciego, debía reconocer a través del tacto, el rostro de los compañeros con los que se topara, para identificarlo. Esto por supuesto desembocó en todo tipo de manotazos y bromas que generaron la risa de todos. El momento fue tan cómico que ya no se pudo recobrar el silencio hasta la vuelta del recreo.

La última actividad tomó la restante hora. Consistía en representar sólo a través de sonidos, variadas escenas según un "disparador" que Lautaro consignaba en secreto a grupos de 4 estudiantes, para que el resto de sus compañeros adivinara de espaldas al cuarteto. Una dificultad extra radicaba en que había que prescindir de las palabras al mayor grado posible, lo cual pasó a ser fuente de reclamos por parte de algún grupo que terminó por tomarlo como una competencia. Durante 15 minutos Lautaro repartió las consignas en medio del molesto ruido desatado. El primer grupo tenía que representar la sala de un hospital en un terremoto, escena que se procuró ensañándose con el mobiliario del aula, que se tiraba contra el suelo, a la vez que se repartían tupidos gritos.

Pude ver que el docente estaba un tanto incómodo con el ruido y pensé que era raro que no viniera nadie a ver lo que sucedía. Lautaro detuvo la escena y cambió la consigna para los actores. El segundo grupo representó un choque, también mediante mucho ruido y una pelea. Lautaro les pedía que trataran de no usar las palabras, y que en vez de utilizar sonidos tan evidentes, pensarán en cosas más "sugeridas". El siguiente grupo representó un aeropuerto pero no resultó, así que tuvieron una consigna nueva. El grupo que vino después, representó con bastante éxito un piquete, utilizando un balde donde golpeaban, mientras gritaban consignas con las manos como altavoces. El resto los aplaudió, pero las chicas del terremoto se burlaban diciendo que no se entendía, y que parecía "eso que se baila". "Una murga" les sopló un compañero.

Cuando sonó el timbre de salida, contrario a lo que esperaba, nadie hizo nada. Estaban todos intrigadísimos con la representación de las chicas del terremoto, que hacían su segunda aparición. Las chicas emitían rarísimos ruidos agudos, como de maquinaria, y despotricaban en un idioma que no se entendía. La incomprensión del público las puso nerviosas y se ofuscaron hasta que Lautaro autorizó la solución: se trataba de chinos que discutían con un cliente, que les reclamaba a propósito de una máquina traga monedas, de esas en las que una grúa nunca logra levantar los peluches encerrados en una caja de vidrio. Risas generales por lo que parecía la creativa venganza del docente. "Quedamos hasta acá, la clase que viene vemos los grupos que faltaron", dijo Lautaro.

Al 13 de julio :

Lautaro pidió al grupo que se pusieran en parejas, para construir una escultura con el cuerpo del otro. Se puso a mostrarlo con un chico que tenía al lado, agachándose y moviendo las piernas del muchacho. Refiriéndose al docente, una chica exclamó "es más tierno", y recordé que la clase pasada otra chica había exclamado "qué chiquito que es". Lautaro debe medir un metro sesenta, y cuando se agacha se ve muy pequeño. Cuando los chicos lo rodean, le apoyan la mano en el hombro con cierta amistad. Parecen apreciarlo bastante para tenerlo de profesor hace menos de 3 meses. Terminó de armar una posición para nada figurativa y los chicos se rieron, entonces les pidió que "por favor, ahora sí, nadie le diga al otro lo que quería hacer, que no se hable".

Sonaban celulares todavía. Empezó a repartir papelitos como en un sorteo, que contenían los motivos que el escultor tendría que incorporar en su compañero. Nadie respetó tampoco eso de no mostrarle los papeles a la estatua o a los otros compañeros que después tendrían que adivinar. Las estatuas mandaban mensajes de texto y aquellas un poco más trabajadas, asumían poses que a mi me parecieron como del modelaje. Ocurrían mil situaciones y pensé que la clase estaba muy disgregada en comparación a las actividades pasadas en dúos. Después del recreo, Lautaro propuso que las parejas roten para que el escultor sea ahora estatua y vice-versa. Luego de repartir los papelitos nuevamente, alboroto de por medio, las estatuas estaban listas para la exposición. Algunas temáticas se repetían, pero aparecieron nuevos motivos en los papelitos sorteados. Después Lautaro armó una ronda para iniciar una nueva improvisación. La actividad consistía en que, en grupos de 4 chicos, representarían una situación sólo con mímica, sin hablar ni hacer sonidos. Era algo así como el inverso de la actividad de los ruidos, de la clase pasada.

El 4 de julio, los chicos trabajaron con su voz:

La actividad consistía en que un integrante de la pareja debía dirigir con el dedo índice, la potencia con que el otro iba a fonar. Lautaro les dijo: "cuando le acercan el dedo a la boca del compañero, el sonido se hace más pequeño, y cuando se aleja, se hace más grande... ...vamos a arrancar con una A". Las chicas empezaron a fonar con entusiasmo en tonos demasiado graves. Sonaban todo tipo de Aes: más abiertas, más cerradas, unas pocas colocadas bien 'en máscara', la mayoría casi guturales. Casi todas las chicas, al tiempo que seguían el índice de la compañera para variar la intensidad, también modificaban la altura, homologando el agudo con el forte, y el grave con el piano. Por su parte, los varones miraban a sus compañeras y sonreían. Sólo trabajaban cuando Lautaro los punzaba, por ejemplo preguntándoles "qué tenían pensado hacer durante la clase". Entonces empezaban a experimentar con timidez el ejercicio, concluyendo los breves fiatos con risotadas y empujones.

Lautaro me preguntó durante el recreo "qué me había parecido la actividad". Le contesté sin mucha imaginación que "me había parecido entretenido" y le conté que me llamaba la atención la dificultad de separar la altura de la intensidad. Le comenté que ese ejercicio del dedo me parecía "re buchón" para entender los parámetros musicales y acoté que mi pareja encontraba las mismas dificultades en clases con nenes chiquitos de 3 a 5 años. Me interrumpió diciendo

"¡estos tienen 15!". Coincidimos en su posterior diagnóstico: el problema está en la escueta presencia de música en el currículo. Cuando los chicos regresaron, Lautaro incorporó el control que faltaba. El dedo índice se movería también verticalmente para indicarle a la pareja, a qué altura tenía que emitir el sonido.

Las chicas se pusieron inmediatamente a probar 'glissandos' ascendentes y descendentes. Se reían cuando descubrían con sorpresa la discontinuidad de sus voces al transitar su tesitura. Se mostraban unas a otras cómo se cortaba o perdía propiedades el sonido, del grave al agudo, cuando pasaban por las zonas de pasaje de su laringe. Los chicos por otro lado, eran casi inmovibles respecto de la variación tonal. No importaba si el dedo subía o bajaba, se quedaban estáticos en el grave, con risas nerviosas y visible incomodidad. Lautaro acudió especialmente a trabajar con los cinco chicos que había en el aula, y los organizó como trío y dúo. Estuvo intentando sin éxito, que pudieran (o se atrevieran) a jugar con la voz al agudo. Les mostraba ejemplos de cómo iba del grave al falsete, pero sólo obtenía risas. Sólo cuando los agrupó logró una mayor aceptación la consigna de la actividad; no obstante, las risas interrumpían constantemente el trabajo.

Lautaro recapituló y propuso: "vamos ahora a integrar lo que venimos haciendo con los sonidos, intensidades y alturas con otra improvisación". Planteó una actividad en la que los chicos, organizados en grupos de 4, debían crear una historia, donde cada chico hablaba un idioma diferente. Empezó a dar ejemplos creativos que hacían reír. Cada grupo se puso a inventar la historia pero las risas impedían el ensayo con los particulares idiomas. Yo escuchaba atentamente la solución de compromiso que se iba dando en cada grupo: la única variación lingüística que provocaba un nivel de risa tolerable para la continuidad de la historia, era la ensayada 'bocca chiusa' de la M. En cuanto alguna de las chicas (siempre más proclives a resolver) proponía un sonido más singular, estallaban en risotadas, iniciando nuevamente el ensayo.

Cuando faltaban unos 10 minutos para el término de la hora, Lautaro les ordenó arrancar a los chicos del trío, que ya tenían las mochilas puestas para irse. Querían escenificar la boletería a la entrada de un espectáculo, pero sólo había mímica y no pudieron resolver lo audible. Quedaron pospuestos para el próximo viernes. El grupo de las chicas que más improvisaba con la primera actividad de la clase, escenificó la intoxicación de los comensales de un almuerzo en un restorán. Las cuatro chicas utilizaron la M como lenguaje y en cuanto una de ellas balbuceó otra consonante con mucha variación tonal, las otras explotaron en risas nerviosas. Lautaro pidió aplausos y casi inmediatamente, sonó el timbre para salir.

El 18 de julio , Lautaro quiso trabajar la estructura dramática:

Repasó la estructura clásica del drama, como la habían visto una semana atrás: sujeto-conflicto-texto corporal y verbal-entorno-acción. Y planteó que lo que quería hacer ahora tenía que ver con los diferentes tipos de conflicto que se podía tener: conflicto con otro, con uno mismo, o con el entorno. Dio ejemplos. Explicó: "tres amigos van a jugar a las cartas en esas sillas que están ahí. Bajo las sillas donde se sientan hay sobres que plantean un conflicto. Ahora no les digo más; ¿Quién quiere pasar?, necesitamos tres".

De pronto Lautaro les pidió hacer una pausa, y explicó que hasta este momento, no había conflicto en escena. "A partir de ahora [dijo] yo voy a ser una voz en sus cabezas, los voy a dirigir y ustedes tienen que seguir actuando". Siguieron con la escena y uno tras otro, Lautaro les fue pidiendo que abrieran el sobre que tenían bajo su silla. Después de la experiencia, Lautaro le contaría al resto del curso, lo que contenían los sobres: uno decía que el del frente venía a matarlo, el otro decía que el de la izquierda tenía una bomba a punto de explotar, y el otro decía que el de la derecha era policía y sabía del robo a un banco. De ese modo se planteaba un conflicto múltiple para gatillar la actuación de los chicos. En suma, apuntalados por los gritos de Lautaro, los chicos tuvieron momentos individuales de actuación. Final, aplausos y cambio de elenco.

Al 15 de agosto, Lautaro retomaba las clases advirtiéndole una evaluación:

Planteó un TP para la semana siguiente. La actividad consistía en que el actor debía escribir una carta y dar a entender un contexto. Mostró él mismo cómo se podía escribir una carta diciendo -por ejemplo- que habían muchas maneras de cerrar un sobre. Acto seguido imitó a "un psicópata que escribía con sangre". Los chicos rieron. Finalmente les dijo que pensarán el trabajo como una evaluación que aglutinaba las actividades que venían haciendo: "es algo así como un TP, quiero muchísimas ideas".

Luego explicó la actividad para la clase de ese día. Deberían escribir tantos lugares (les llamó entornos) como pudieran y les pidió que "la flashearán: puede ser adentro de un ají". Podían ser tantos lugares como les permitiera su imaginación porque después sortearían los papelitos escritos por sus compañeros. Se sortearon y actuaron las siguientes ideas: un árbol, una playa, un palacio, el infierno, el interior de un tacho de basura, la boca y la escuela.

La siguiente consigna consistía en un juego llamado "el espejo deformado" y era otra versión de un teléfono descompuesto. La actividad consistía en que un chico realizaba la acción que pedía Lautaro y la modificaba según éste dirigía. En dos filas enfrentadas, el compañero inmediatamente al frente lo imitaba y era imitado por el compañero al lado del actor original. Así se creaba la cadena de imitación. Lautaro pidió: cepillarse los dientes, tocar el piano, hablar por celular, llorar como novia abandonada, asombrarse con un ovni, festejar un gol; y cuando me pidió sugerencias (porque dijo haberse quedado sin ideas), sugerí que los chicos hicieran como que daban un discurso. En todo momento Lautaro les pedía cambiar las velocidades y la magnitud del movimiento y el sonido. Al finalizar la actividad, les dijo que la habían realizado "para que vieran todas las formas que hay para realizar una misma acción".

Infatigable, Lautaro dispuso que las filas completas iban a pasar al frente, para actuar en grupos. Cada grupo -de más o menos ocho chicos- se alternó para representar "en el sol, en el Monumental de River, y en una casa embrujada".

El **22 de agosto**, Lautaro tomó el TP en el que había que actuar que se escribía una carta. Sólo pasaron dos chicos (un asesino y un preso). Al final de la clase Lautaro me comentaba lo difícil de lidiar con la vergüenza, y me decía que en otra escuela había empezado a filmar una miniserie, *con vestuario, iluminación y todo*. El **19 de septiembre** repetirían la actividad de la clase anterior, tomar fragmentos de un diálogo, e imaginar una escena donde las frases pudieran insertarse sin perder su sentido. Se trataba de cuatro frases de un personaje A, a las que un personaje B contestaba 4 respuestas fijas. Los chicos las podían tomar en cualquier orden. El docente me contó que había reprobado a todos los chicos por no querer pasar a actuar el TP, o por haberse ausentado. Los reprobados tendrían instancias en diciembre y en febrero, aunque *estaba pensando una actividad para que salven el pellejo*. Agregó que estaba cansado de que *los chicos no tengan nunca ganas de pensar*. El **26 de septiembre**, leyeron y comentaron los fragmentos de algunas obras de teatro (Toc-toc; El zoológico de cristal; La noche de los asesinos; Una foto; Jardín de otoño; Dos Mujeres) y de esta lectura, los chicos eligieron 'Toc-toc' para representarla como trabajo grupal final. Para el **17 de octubre** el docente abandonaba sus actividades de improvisación y trasladaba sus clases al auditorio. Re-anunciaba la actividad grupal explicando los roles individuales. Esta sería la última consigna de Teatro para el tercer año:

Repasó los roles que iban a jugar cada uno en la actividad propuesta. Tendrían que armar grupos para interpretar una escena de la obra 'Toc-toc' y cada grupo tendría un director, un escenógrafo, un iluminador, un maquillador, un vestuarista y los actores. Se organizaron en tres amplios grupos. Daniel se enganchó inmediatamente con su rol de iluminador, pero Andrea no tenía todavía grupo por haber faltado a la clase anterior. Mariela también había faltado, y cada tanto llamaba la atención preguntando con premeditada extrañeza "¿qué?". Entonces Lautaro explicaba cada uno de los roles, por segunda y tercera vez. Me dio la idea que las chicas del grupo de Mariela y Jazmín (g) no estaban muy entusiasmadas con la que será la última actividad del año y una suerte de examen final, según lo expuso reiteradamente Lautaro, para terminar hablando de "crear una estética". A esta altura del año, yo veía caras nuevas: un chico y una chica que complicaban a Lautaro con la calificación.

Actividades en Música (2015)

El **17 de abril** asistía por primera vez a las clases de Raquel, la primera docente de Música que tuvo el segundo año. Ese día, Raquel les pidió hacer un trabajo práctico llamado *Noción de ruido*:

Empezó a dictar las preguntas: "1. ¿Qué distinción se puede hacer entre sonido y ruido? 2. ¿Es sonido el ruido? 3. ¿De donde viene la palabra ruido? 4. En definitiva, ¿qué podemos decir sobre el ruido? [sic] 5. ¿A qué alude -explica lo que es aludir- el concepto de tonicidad? 6. ¿Cuál es la graduación de tonicidad de los diferentes instrumentos que se mencionan? Luego de advertir a los chicos, que la última pregunta estaba "en el último parrafito que tienen en la hojita para fotocopiar", Raquel se puso a recorrer el aula ante la llamada persistente -a los gritos- de los que querían consultar por la fotocopia.

A continuación inició un dictado de alturas con una flauta dulce. La docente tocaba sólo dos alturas -grave y agudo- y los chicos debían organizar una partitura analógica que la docente había formateado previamente en el pizarrón. Posteriormente, Raquel explicó la duración del sonido y pidió que la agregaran al dictado. Una vez que recogió las hojas donde los chicos transcribían ritmo y altura, la docente copió una hoja en la pizarra y pidió a los chicos que percutieran lo escrito por un compañero:

Una vez entregadas todas las hojas, Raquel decidió ejecutar estas partituras, asignando la nota grave al zapateo y la aguda a golpear los mesones. Los sonidos largos serían silbidos graves y agudos que encargó a unos pocos chicos. La experiencia fue un tanto desastrosa. Los chicos prestaban atención pero erraban -a veces a propósito- consiguiendo el malestar y los gritos de Raquel, que ordenaba comenzar todo de nuevo. Después de un rato la docente optó por la competencia, y dispuso que las filas de pupitres se enfrentaran entre sí, para ver quién era capaz de percutir mejor. No se obtuvo mejor resultado.

La siguiente clase fue la última de Raquel, porque se iba a jubilar. Un tiempo después llegó Sergio, su reemplazo. Lo conocí un **12 de junio**, oportunidad en la que solicitó a la clase un primer TP consistente en *revisar en Youtube una serie de presentaciones de músicos en vivo, para escuchar y tratar de reconocer los instrumentos, y en lo posible el género o estilo, desde el bagaje familiar y cultural, y según lo que venían viendo supuestamente con el otro(a) docente*. Luego de una discusión sobre los instrumentos musicales y su origen, el docente hizo que el grupo escuchara dos veces la grabación de un canto llano, para arrancar con cierta 'mayéutica' que utilizaría frecuentemente, como antesala de un TP escrito. Esta es una buena muestra de sus actividades habituales:

El docente preguntó de nuevo qué se habían escuchado hasta ahí. Las respuestas fueron de lo general a lo particular: "música", contestó un gracioso, "cantantes", "un coro". "Eco" contestó otro chico, haciendo gala de un fino oído y reconociendo la reverberación exagerada, que las disqueras agregan a espacios de por sí reverberantes. Otra chica señaló la alternancia antifonal del coro y el solista. Fue secundada por varios más. Sergio preguntó entonces qué tipo de música les parecía que era lo que escuchaban. Los chicos, conectados, se abalanzaban para responder y el docente no claudicaba en la necesidad de imponer un orden exigiéndoles levantar la mano. Las respuestas variaban en la misma sintonía: "un ritual", "una canción de creencia", "una canción religiosa", "el tema de una película de terror" aventuró Sebastián. El docente pasó a preguntar por la instrumentación, y un chico dijo que eran "tres viejos cantando". Una chica dijo "hay una voz principal y muchos lo acompañan".

Sergio insistió sobre levantar la mano y luego preguntó quiénes eran los que cantaban. Enseguida fue más específico y preguntó si acaso escuchaban mujeres cantando. "¿Estaban permitidas las mujeres en la iglesia?", dijo en voz alta. Los chicos contestaron automáticamente que no. Me pareció raro que no repararan en la existencia de las monjas o de otras religiosas. Además, yo recordaba la finísima polifonía del Códice de Huelgas que cantaban monjas de clausura. Justicia hecha: la última hipótesis la lanzó Fede, preguntándose si la música escuchada no habría sido simplemente compuesta compuesta para voces masculinas. "Podría ser", contestó el docente, y luego presentó una nueva música. Sonaron cornetas,

chirimías y sacabuches, en un contrapunto cuyo lenguaje se situaba más hacia el renacimiento, con un tono solemne pero vivo y festivo. Nuevamente arrancó un diálogo.

(...)

Sergio preguntó para recordar lo que habían visto en el trabajo práctico pasado. Los chicos contestaron varias cosas: "el proceso de comunicación", "los emisores y receptores", "el intérprete", "el compositor", "el mensaje". Eso fue cuanto recordaron. El docente escribió 'TP N°3' en el pizarrón, y puso el título 'Edad media'. Luego colocó el último ejemplo musical, una suerte de Chanson que Sebastián catalogó "como de Robin Hood". Los chicos escuchaban más atentamente y advertían "un coro y otros instrumentos". El docente explicó que ahora estaban sonando los dos componentes de las "obritas" anteriores, juntos. Luego puso de nuevo la pista y pidió que reconocieran el instrumento principal. Tuvo que insistir un par de veces más en lo de la mano y los chicos estaban contestando que la flauta era la protagonista. Luego preguntó en qué tipo de circunstancia se haría esta música, y los chicos contestaron: "un bar de Alemania", "un lugar donde celebra el pueblo", "un lugar donde se ponen en pedo". [Dio la respuesta]

(...)

Terminada la actividad, el docente les pidió que copiaran en una hoja las preguntas respectivas del nuevo trabajo práctico. Uno de los chicos preguntó si siempre tendrían que hacer TPs y Sergio afirmó que -por lo menos- harían siempre un TP por clase. Otro chico preguntó si tendrían que usar Internet de nuevo para este trabajo, entonces el docente le preguntó "para qué creía que le había dado una fotocopia, con un texto para que leyera".

'TP3: 1. ¿Cuando se inicia la edad media? 2. ¿Qué polifonía comienza en la edad media y en qué siglo? Explicó de paso y a las apuradas, en qué consistía la polifonía. 3. ¿Por qué canto estuvo caracterizada la edad media? 4. ¿Qué formas incluye? 5. ¿Qué relación existe entre organum y discanto? 6. ¿Qué canción fue difundida por los trovadores? 7. ¿Qué forma eclesiástica coral a veces se construía superponiendo 2 y 4 melodías diferentes? 8. ¿Qué forma tiene origen británico?'

El **17 de julio** el docente tomó otro TP sobre 'ruido y contaminación acústica'. El **4 de septiembre**, el docente advertiría una nueva metodología en aras del trabajo de fin de año. Iba a dividir las clases en una parte práctica y otra teórica, y se abocarían a la producción de una muestra final, a partir de 'Civilización', la canción de 'Los Piojos' (ambas actividades ya fueron mencionadas en capítulos anteriores). El **9 de octubre** anunció una nueva división del trabajo en el aula, en actividades prácticas y teóricas. En lo teórico conocerían *los parámetros del ritmo, la textura y la instrumentación*. Los chicos se miraron sin entender mucho. El docente prosiguió su anuncio y dijo que a partir de entonces, *trabajarían desde las fuentes sonoras, los estilos y los materiales de cada estilo*. En el pizarrón copió Zamba, Chacarera, Chamamé, Samba, Blues y Tango. Dijo que quien quisiera material sobre *otros géneros del folclore*, le podía pedir. Para ser honesto, no me tocó presenciar el desenvolvimiento de esta propuesta

relacionada a la música popular o folclórica. No obstante, durante esa clase sí se trabajó la organología de la orquesta. Se escucharon diez ejemplos de diversas familias orquestales, y una vez terminada la audición, Sergio pidió recoger las anotaciones de los chicos, pues la actividad pasó de ser un 'diagnóstico' a un trabajo con nota. El resto de las clases se destinarían a organizar el trabajo grupal final.

Actividades en NTIC (2015)

El **15 de abril** del 2015 asistía por primera vez a las clases de Norma, la docente de NTIC. Ese día, los chicos debían llevar un TP. El trabajo consistía en buscar definiciones para una serie de términos: *nanotecnología, domótica, informática, orgware, telemática e informática*. Además, ese día Norma les propuso, como actividad pequeña, aprender a *traspasar numeración de base 10 a base binaria*. Se pusieron a hacer el ejercicio, pero los chicos parecieron no entenderlo bien. El **22 de abril** la docente empezó a tratar el tema del 'hardware' y advirtió que iban a hacer un trabajo práctico *con toda la información que diera en clases*.

Repartió unas fotocopias para iniciar el trabajo práctico. Daniel le pidió a los gritos si podía copiar las preguntas en el pizarrón. Ella no le contestó y dijo que pusieran la fecha de hoy y el nombre. El trabajo práctico incorporaría todo lo que vieron hasta ahora, es decir, tendrían que utilizar todo lo que vieron la clase pasada más las fotocopias de hoy. Acto seguido empezó a dictar las preguntas: "1. Concepto de Hardware; 2. Realice un esquema del hardware con dibujos, llaves, flechas, diagramas, organigramas y una definición chiquitita de cada componente. 3. Describa los tipos de memoria y sus funciones. 4. Realice la equivalencias de dos números entre binario y decimal. 5. Explique por qué la computadora utiliza el sistema de numeración binaria. 6. Realice un cuadro con las unidades informáticas y explique cuál es la unidad mínima de un caracter."

El **10 de junio**, Norma recordó que tenían que traer armado e impreso un 'CV', que hubiera hecho uso de las 'viñetas' en el procesador de texto. Luego se puso a explicar cuestiones de Windows, relativas a los menús contextuales y a los menús de programa, aclarando que ya sabía que lo había explicado, pero que lo hacía porque habían faltado muchos chicos las semanas anteriores. Avisó que iban a hacer una serie de trabajos con el Word y empezó a hablar de hacer tablas, sobre las filas, las columnas y las celdas, sin entrar a especificar mucho, luego propuso hacer un horario con las materias de los chicos. Les pidió que se fijaran en la cantidad de días y materias que iba a tener el horario y les dijo que podían hacerlo como gustaran (respecto del ordenamiento de la tabla).

Durante clase siguiente, el **17 de junio**, Norma dictaba otro TP:

"1. Explicar los pasos para alinear el texto y sus opciones. 2. Explicar los pasos para escribir con negrita; 3. Explicar los pasos para cambiar la fuente, el color y el tamaño

de las letras; 4. Explicar los pasos para insertar una autoforma; 5. Definir los componentes del sistema informático”

Luego se puso a dictar definiciones sobre Excel, un tema que habían empezado a ver la clase anterior. Dio a los chicos un ejercicio, sencillo de hacer en las netbooks pero muy engorroso de emular sobre el cuaderno. El ejercicio consistía en marcar determinados rangos de celdas, por lo que había que dibujar la interfaz de la planilla de cálculo sobre la hoja. Un mes después, el grupo seguiría viendo Excel. El **15 de julio**, la docente pedía otro TP:

“Realizar una hoja de cálculos [planilla, se corrigió] para calcular el promedio final de todas las materias de los últimos tres trimestres”. Una vez más, le explicó a los chicos la forma de la matriz de datos (filas y columnas) y les señaló donde debía ir la fórmula o la función, los dos modos en que se debían calcular los promedios. Pero luego les preguntó con curiosidad genuina si es que sabían obtener un promedio. Los chicos dudaban y el que más se acercó a responder dijo que se dividía “por tres”, aludiendo al promedio de los tres trimestres.

A vuelta de las vacaciones de invierno, Norma persistía con los trabajos prácticos sobre Excel. Este fragmento es del **5 de agosto**:

El TP se titulaba ‘Planilla de cálculo’. La docente comenzó a dictar: “1. Defina fórmula y función, dé ejemplos. 2. Dibuje una hoja de cálculo y marque con simbolitos la fila, la columna y la celda C2. [la docente asumía que los chicos realizarían el TP en sus cuadernos y no en el programa] 3. Defina rango y marque el rango A2:A4. 4. Dibuje una hoja de cálculo y calcule la función $y=x$ cuadrado, con los números 1,0,-1,2-2. 5. Explique referencia relativa de celda.

El **21 de agosto**, la docente tomó un parcial sobre los temas hasta entonces estudiados. Aquí la transcripción de sus consignas:

“Tema 1: 1. Explique las utilidades que nos ofrece el procesador de texto y explique la técnica del cortar-pegar. 2. Defina fila, columna y celda, y marque un ejemplo de cada uno (Norma señala que deberán dibujar la tabla). 3. Defina función y dé un ejemplo. 4. Dibuje una hoja de cálculo y escriba la función para sacar la nota de tres trimestres, para una sola materia (explica nuevamente cómo dibujar la tabla).

Tema 2: 1. Explique la opción justificado que se utiliza en Word y las utilidades que nos ofrece una planilla de cálculo. 2. Defina rango y tipos de rango, dé ejemplos. 3. Defina fórmula y dé un ejemplo. 4. Dibuje una hoja de cálculo y escriba la función para sacar el cuadrado y el cubo de un número.”

Por diversos motivos -saturación cualitativa incluida- pasó un tiempo en que no asistí a las clases de Norma. Me reincorporé a inicios de octubre. El **7 de octubre**, la docente solicitaba un nuevo trabajo práctico de definiciones: *1. Tipos de imagen: monosémica, polisémica; 2. Funciones de la imagen: descriptiva, informativa, estética, expresiva y exhortativa; 3. Digitalización de imágenes en movimiento (refiere al frame per second)*. Una semana después, los chicos rendían otro parcial, sobre las redes informáticas. El registro es del **14 de octubre**:

Inició el parcial disponiendo a los chicos en doble fila: "Pregunta 1, Tema 1: definir una red informática y explicar la clasificación de las redes según la relación entre computadoras. P1,T2: esquematice la clasificación de las redes y desarrolle según la extensión geográfica". La docente acotó que debían responder señalando las redes que conocían y dibujándolas según el esquema que habían visto. "P2,T1: defina Internet y desarrolle Protocolo de Internet. P2,T2: explique cómo surgió Internet y desarrolle WWW. Acá hay dos conceptos: http y url, desarrolle los dos. P3,T1: explique Blog y Foros de discusión. P3,T2: defina y explique qué es un buscador. P4,T1: defina y explique qué es un e-mail y una lista de correos. P4,T2: Explique la tecnología wifi."

El **23 de octubre** Norma se dedicó a evaluar a los chicos por medio de un coloquio, donde podrían mejorar sus notas en parciales y TPs que estaban *flojos*. A la clase siguiente, Norma iniciaría un nuevo tema: 'Ciberspacio y Ciberciudadanía'. El registro es del **4 de noviembre** y corresponde a la última clase que visité:

Norma pidió que pusieran como título en su carpeta: 'Ciberspacio-Mundo virtual' y dictó una definición de ciberspacio y de ciberciudadano. Norma señaló que el ciberspacio era "el reflejo del mundo real, con sus conflictos sociales", y luego dio una referencia vaga de lo que era la realidad virtual. Sin mediar discusión, dictó un nuevo trabajo práctico: "1. ¿Qué es la inteligencia artificial? 2. ¿Qué tipos de realidad virtual existen?, ejemplificar." Cuando terminó de dictar las preguntas, les habló a los chicos con tono satisfactorio, y señaló que el viernes siguiente, cuando vieran 'ciberciudadanía', estarían completando todos los temas del año. Enseguida se puso a pasar la lista, y a revisar qué evaluación adeudaba cada alumno. Al cabo de un rato Norma comenzó a pasearse, mientras los chicos respondían las preguntas. En una de sus vueltas vio a Jazmín (p) copiar diligentemente de la fotocopia a la hoja de su carpeta. Entonces le dijo con firmeza: "¡acá no copiamos! Leemos y explicamos... leemos, resumimos y ejemplificamos". Las chicas que tenía alrededor se quejaron riéndose. Norma continuó su ronda satisfecha. La situación me pareció muy significativa de todo cuanto ocurrió durante el año.